

**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 (4)

Сборник научных трудов

**Ялта
2021**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 29 сентября 2021 года (протокол № 9)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 71. – Ч. 4. – 401 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 378

доцент кафедры информационных технологий и методики преподавания информатики, кандидат педагогических наук Абдуллаев Джебир Авадиевич
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
 доцент кафедры бизнес-информатика, кандидат педагогических наук Гузуева Элина Руслановна
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
 старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, кандидат педагогических наук Кучмезов Расул Абдулмуталифович
 Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
 Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

РАЗВИТИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация: В статье изучено дистанционное тьюторское сопровождение как возможный ресурс развития компонентов самоорганизации студентов вузов. Были приведены и раскрыты понятия: самореализация сопровождение, тьюторство, индивидуализация, а также выявлены методические особенности и выведено понятие дистанционного тьюторского сопровождения. Сделан вывод о том, что самоопределение, самоорганизация студентов вузов является предметом работы тьютора. Современные технологии, новые социальные инструменты предлагают студентам доступ к знаниям, а также возможность взаимодействия со сверстниками в контексте обучения. Дистанционное сопровождение обладает дополнительными преимуществами: синхронность и асинхронность; эффективный доступ к информации; уменьшение социальной дистанции; открытая избыточная образовательная среда.

Ключевые слова: самореализация, сопровождение, тьюторство, дистанционное тьюторское сопровождение, индивидуализация, студент.

Annotation. The article studies remote tutoring as a possible resource for the development of self-organization components of university students. The concepts were given and revealed: self-realization, support, tutoring, individualization, as well as methodological features were identified and the concept of remote tutor support was derived. It is concluded that self-determination, self-organization of university students is the subject of a tutor's work. Modern technologies, new social tools offer students access to knowledge, as well as the ability to interact with peers in the context of learning. Remote tracking has additional advantages: synchronicity and asynchrony; effective access to information; reducing social distance; open redundant educational environment.

Keywords: self-realization, support, tutoring, remote tutor support, individualization, student.

Введение. В сложившейся эпидемиологической ситуации крупные университеты были вынуждены перевести обучение в дистанционный формат. При этом образовательная среда продолжает расти и развиваться за счет цифровой образовательной среды, открываются новые возможности для всех субъектов образовательного процесса. Опыт обучения студентов вузов в цифровой образовательной среде 2020-2021 годов показал новые возможности и дефициты. Студенты и магистранты без отрыва от работы и семьи смогли организовать свою профессиональную деятельность и карьерное развитие, проложить свой образовательный маршрут более эффективно за счёт использования новых технологий. У студентов и магистрантов с ОВЗ появилась возможность получить дистанционно не только дополнительное, но и основное высшее образование, сменить специализацию, повысить квалификацию, обменяться знаниями и опытом с однокурсниками.

Однако опыт 2020 года показал также и дефициты навыков, необходимых для эффективного освоения образовательных программ в цифровой образовательной среде, в частности, навыков самоорганизации.

Многие студенты и магистранты оказались не готовы к обучению в цифровой образовательной среде, так как это потребовало более высокой самоорганизации, умения самостоятельно находить источники информации и работать с ней, расставлять приоритеты, формулировать и ставить цели, планировать, работать с внутренним сопротивлением, своевременно корректировать планы в условиях нарастающей неопределенности. В ситуации дальнейшего нарастания неопределенности, массового перехода обучающихся в цифровую образовательную среду особенно актуальным становится не только собственно переход к цифровым технологиям, но также вопрос развития навыков планирования, целеполагания, самоконтроля, в целом самоорганизации.

Одним из способов решения проблемы может быть дистанционное тьюторское сопровождение студентов вузов.

Изложение основного материала статьи. Современные тенденции образования XXI века предъявляют требования к углубленному освоению имеющихся функций и развитию новых, более гибких и емких направлений в деятельности.

На фоне этих изменений происходит переосмысление роли педагога и работы учебного заведения. Становятся важными неординарное мышление, социальный интеллект, инновационное и адаптивное мышление, межкультурная компетентность, алгоритмическое мышление, умение фильтровать лишнюю информацию, работать с современными медиа.

В настоящее время важно включить в учебный процесс индивидуализацию, которая позволяет человеку действовать нестандартно с применением личного жизненного опыта, своих потенциальных возможностей, способностей для развития.

Принцип индивидуализации состоит в том, что каждый человек проходит свой собственный путь к освоению того или иного знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным, и тем самым реально осуществляет свое самообразование [3]. Индивидуализация подразумевает освоение каждым учащимся отдельного, выбираемого им самим, содержания. В этом состоит отличие индивидуализации от индивидуального подхода.

Индивидуализация образования – путь движения человека к желаемому результату и продукту своего самоопределения, самообразования; процесс движения к себе возможному средствами образования.

Следует обратить внимание на своеобразие процесса дистанционного сопровождения образовательного процесса. В первую очередь, дистанционное сопровождение сочетает в себе целостный комплексный взгляд на предмет обучения, который раскрывается через исследование его составляющих. Совокупность последних в целом в процессе взаимодействия и создает систему, где тесно переплетены сущность (содержание, структура, объем, количество) с формой (модель, порядок, качество). Происходит постоянное взаимодействие каждого участника процесса (студент, группа, тьютор как субъекты образовательной среды с их возможностями, способностями, опытом) со всей средой. Это значительно расширяет возможности как личностного развития, так и влияния субъекта на другие субъекты образовательной среды.

Так как методология дистанционного тьюторского сопровождения в науке мало раскрыта, раскроем понятия «сопровождение», «тьюторство», «дистанционное тьюторское сопровождение», «индивидуализация».

Тьюторство – это вид профессиональной деятельности человека, который сопровождает другого человека или группу в процессе формирования и реализации их индивидуально-образовательной программы в определенной практике. Базовым процессом в тьюторстве является самореализация человека, в качестве субъекта своей жизнедеятельности, смыслообразования.

Сопровождение – «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [2]. Стратегии сопровождения включают использование различных ролей в совместной деятельности, стилей восприятия, осуществления деятельности и управления процессом преимущественно за счет вопросов различного назначения.

Согласно стандарта профессиональной тьюторской деятельности [6], Межрегиональной тьюторской ассоциации тьютор выполняет следующие обобщенные трудовые функции:

- организация образовательной среды для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы;
- сопровождение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы;
- организационно-методическое обеспечение процесса разработки и реализации индивидуальной образовательной программы.

Для осуществления тьюторского сопровождения создается образовательная среда, которая поддерживает и побуждает самодвижение, провоцирует и вызывает инициативу, самореализацию, осознанность выбора ресурсов, самооценку достижений и перспективы.

Дистанционное сопровождение является развитой системой, деятельность которой должна быть обеспечена соблюдением определенных условий.

Педагогические условия практики индивидуализации:

- Избыточность ресурсов: больше, чем человек может использовать одновременно. Альтернативные ресурсы в отношении запроса тьюторанта необходимы, чтобы возникла необходимость отказаться от менее эффективного для его приоритетов ресурса; для осознания своего приоритета и отказа от лишнего;
- Открытость среды: возможность влиять на среду (обсуждать, дополнять, проектировать, строить индивидуальный маршрут). Это означает возможность для тьюторанта влиять на среду для реализации своего образовательного движения для становления самодвижения;
- Вариативность ресурсов (культурно-предметных, антропологических, социальных), наличие двух и более вариантов одновременно. Нужны, чтобы возникла необходимость осмыслить критерии выбора, для влияния на качество самодвижения;
- Неструктурированность: нет расписания, структуры и т.п. Определяет необходимость для тьюторанта самому задавать структурность, опираясь на свои приоритеты. Нужна для проявления самоорганизации.

Наиболее сильным мотивом использования дистанционного сопровождения в учебном процессе является внутренняя уверенность тьютора в его целесообразности, а лишь затем идет удовольствие от использования современных информационных технологий и своей причастности к современным способам сопровождения. И тьютора, и студентов в дистанционном образовании привлекают гибкие условия сопровождения, новая форма обучения и возможности общения, технологической поддержки при планировании и доступа к учебным материалам [6].

Дистанционное сопровождение позволяет охватить новую аудиторию, с которой ранее не было возможности заниматься в вузе; поддерживать развитие новых идей, личную мотивацию в использовании технологий; способствовать интеллектуальному развитию.

Тьютор в цифровой образовательной среде способен создать окружение, в котором участники совместно определяют смысл учебного материала, генерируют идеи и понимание. Роль тьютора может варьироваться от модели к модели, но эффективное управление должно базироваться и учитывать различные ключевые педагогические принципы.

Цифровая образовательная среда может быть охарактеризована как [5]: сложная, многокомпонентная, с сильными взаимными связями; многоканальная; высоко коммуникативная; мультимедийная; дружелюбная, интуитивно понятная; надёжная, устойчивая; предоставляющая возможность получать/предоставлять обратную связь; политехнологичная (разные технологии под одно и то же, одна технология под разные цели/задачи); с выходом на внешние ресурсы; с возможностью модификации/адаптации самими пользователями; с возможностью создания сообществ.

Такие особенности цифровой образовательной среды предполагают разработку новых условий обучения, и тьюторы имеют возможность сознательно создавать культуру, которая может поддерживать процесс самоопределения, самообразования, самоорганизации студентов вузов.

В зависимости от стиля восприятия и работы с информацией у людей могут различаться технологии обучения. Эти особенности в то же время требуют пересмотра условий современного учебного процесса.

Дистанционное сопровождение требует особым образом организованного учебного материала, особых методов сопровождения, общения средствами дистанционных и других технологий, а также особой организации и администрирования.

Дистанционное тьюторское сопровождение – метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных образовательных решений при дистанционном формате обучения.

Эффективная стратегия тьюторского сопровождения направлена на создание условий для самостоятельного принятия образовательных решений. В цифровой образовательной среде эти условия создаются на базе и средствами, которые предоставляет цифровая среда.

В процессе дистанционного сопровождения тьютору важно учитывать:

- условия, в которых могут находиться студенты (наличие специальных средств связи, различный уровень цифровой грамотности и запрос студентов, специфику аудитории;
- легко приспосабливаться к индивидуальным потребностям студента;
- материалы должны быть интерактивными. Чтобы студент изучал их через реализацию практических действий и текущую самооценку знаний с применением результатов оценки для предоставления обратной связи;
- способствовать развитию навыков общения в дистанционном режиме, как по линии «студент – преподаватель, так и по линии» студент – студент;
- способствовать развитию самоорганизации. Дистанционное обучение становится провокативной средой для развития самоорганизации.

В современном образовании тьютор может быть ключевой фигурой, где он: создает открытую, избыточную, вариативную образовательную среду; организует процесс бучения как деятельность; создает условия для обеспечения запланированных результатов как в отношении полученных знаний и умений, так и по приобретенным личным качеств студентов.

Частую студентам (как и многим людям) трудно понять, что их собственный опыт и переживания – это также ценность. Если тьютор доброжелательно и вовремя обратит внимание на то, что можно обратиться к студенту, он почувствует свою личную ценность и поймет важность дальнейшего обучения.

В дистанционном тьюторском сопровождении используется комбинация коммуникативной активности и самостоятельного обучения в цифровой образовательной среде. Это означает, что для образовательного результата надо проектировать комбинации взаимодействия студента, тьютора и содержания.

Для дистанционного тьюторского сопровождения нужен целый комплекс технологий развития и совершенствования различных составляющих процесса сопровождения, которые используются во взаимосвязи и взаимовлиянии. Совместное действие этих технологий имеет очень сложный и гибкий характер и не может быть обеспечено просто суммой технологий. Специфика заключается в том, что технологии подключаются к процессу в нужное время по результатам наблюдения процесса сопровождения тьютором.

Проведение групповых веб-тьюториалов как составной части тьюторского сопровождения основывается на основных приемах дистанционного тьюторского сопровождения, в том числе:

Личностно-ресурсное картирование. Процесс создания карты, как культурный образец человеческой деятельности, сопряжен, с намерением человека изучать окружающий мир, объективировать ранее приобретенные им знания с помощью разных способов фиксации знаний о мире. Карта – способ фиксации результатов познания мира. Имеет важные характеристики, которые позволяют работать с ней дистанционно с использованием современных цифровых ресурсов [4]. Образовательная карта включает в себя субъективный опыт ее автора с использованием условных знаков и масштаба.

Рефлексивное зеркало помогает тьюторанту сфокусироваться на своем запросе, корректно отразить возможные гипотезы, варианты индивидуально-образовательной программы.

Свободное проектирование – это технология построения пространства открытого проектирования в образовательной системе, где авторы проектов опираются исключительно на собственный интерес. Здесь тьютор создает образовательное пространство, среду для проявления инициативы, а тьюторант по собственной воле разрабатывает, предьявляет и реализует свои идеи, проявляя способность к свободному самостоятельному проектированию.

Вопрошание. Умение формулировать и ставить вопросы, удерживать их в своем мышлении, направлять их окружающим, искать на них ответы становится важной частью умений современного человека, и отдельным фокусом внимания, сопровождающего тьютора. Если предложить студенту задавать вопросы, он зачастую затрудняется. В нашей культуре недостаточно опыта, примеров, которые в свою очередь накладывают ограничения [1]. Тьютор создает условия, поддерживающие возникновение вопросов у тьюторанта. Тьютор может не знать ответа на какой-то вопрос, при этом он может предложить тьюторанту вместе найти на него ответ или пригласить эксперта. Для обеспечения содержательного, осмысленного вопрошания необходимо владеть специальными техниками организации этого процесса. Разработка такого рода техник в настоящее время ведется как в нашей стране, так и за рубежом [1].

На каждом этапе процесса самоорганизации тьютор инициирует постановку тьюторантом собственных вопросов, помогает углубить и развернуть эти вопросы, учит его удерживать и дополнять поле вопросов на всем протяжении всего процесса. Помогает тьюторанту анализировать и корректировать вопросы, которые возникли в процессе обучения и потеряли свою актуальность на этапе разработки.

Дистанционное сопровождение является формой будущего, так как при постоянном развитии оно будет только впитывать в себя достижения новых технологий и инновационные предложения.

Преимущества дистанционного обучения – это: как синхронность, так и асинхронность; эффективный доступ к информации; уменьшение социальной дистанции.

Однако новые технологии создают новые условия, которые дают возможность развивать культуру в рамках образовательной среды, которая будет наилучшим образом служить студентам. В каждой образовательной среде есть культурные элементы, которые преобладают над всеми компонентами, поэтому можно добавить культуру, которая будет служить фоном для всех компонентов среды обучения.

Выводы. Самоорганизация является системным понятием, поэтому рассматривается в связи с различными аспектами учебной деятельности. К самоорганизации можно отнести: самоопределение и самодиагностику; самоанализ и самопроектирование; самоконтроль и самооценку; самоактуализацию и саморегуляцию; самовоспитание и самообразование; управление своим временем. В целом самоорганизация – это совокупность процессов, которая содержит в себе организационные навыки и умения, которые разворачиваются во времени и опираются на способность студента к самостоятельности и упорядочиванию своей деятельности.

Самореализация человека в качестве субъекта его жизнедеятельности является базовым процессом в тьюторстве, где сам субъект отвечает за смыслообразование для своих действий. Тьютор, работая с

образовательной средой и учитывая принцип индивидуализации, сталкивается с тем, что учебно-профессиональное развитие в образовательной среде зависит как от объекта, так и от субъекта.

Самоопределение, самоорганизация студентов вузов является предметом работы тьютора. С учетом выбранной модели самоорганизации представленные компоненты самоорганизации отражают целевую направленность процесса учебно-профессионального развития в вузе. Современные технологии, новые социальные инструменты предлагают студентам доступ к знаниям, а также возможность взаимодействия со сверстниками в контексте обучения. Дистанционное сопровождение обладает дополнительными преимуществами: синхронность и асинхронность; эффективный доступ к информации; уменьшение социальной дистанции; открытая избыточная образовательная среда.

Литература:

1. Данилова В.Л. Опыт подготовки тьюторов к работе со слушателями Серебряного университета // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 4. – С. 424-429.
2. Казакова Е.И. Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития детей с различными возможностями и потребностями. – СПб.: «Свое издательство», 2015. – 235 с.
3. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику // Педагогика, №5. – 2014.
4. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только... – М., 2018. – 207 с.
5. Крашенинникова Л.В. Навигатор по образовательным Интернет-ресурсам для тьюторов и преподавателей. – М., 2019. – 122 с.
6. Суханова Е.А. Стандарт профессиональной тьюторской деятельности: версия для высшего и дополнительного профессионального образования. – Томск, 2012. – 120 с.

Педагогика

УДК 378

доцент кафедры информационных технологий и методики преподавания информатики, кандидат педагогических наук Абдуллаев Джебир Авадиевич
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки, кандидат педагогических наук Коркмазов Алим Викторович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, (г. Нальчик);
ассистент кафедры бизнес-информатика Абдулкадыров Умалт Умарович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье изучен процесс становления профессиональной идентичности студентов педагогического вуза. Профессиональная идентичность выступает одним из основных компонентов самосознания, образа «Я», претерпевает изменения на протяжении всей жизни человека. В современных, постоянно меняющихся, условиях профессиональная идентичность выступает одной из самых востребованных среди других видов идентичности. Процесс становления профессиональной идентичности является фундаментальным в процессе получения высшего профессионального образования и подвергается влиянию различных факторов. На становление профессиональной идентичности влияют психологические, социальные и педагогические факторы.

Ключевые слова: студент, идентичность, профессиональная идентичность, будущий профессионал.

Annotation. The article studies the process of formation of the professional identity of students of a pedagogical university. Professional identity is one of the main components of self-awareness, the image of "I", it undergoes changes throughout a person's life. In modern, constantly changing conditions, professional identity is one of the most demanded among other types of identity. The process of formation of professional identity is fundamental in the process of obtaining higher professional education and is influenced by various factors. The formation of professional identity is influenced by psychological, social and pedagogical factors.

Keywords: student, identity, professional identity, future professional.

Введение. В настоящее время среди студентов магистратуры и выпускников вузов всё чаще возникает проблема поиска собственного «Я» и становления себя как профессионала. Современные исследования указывают на то, что магистранты при выпуске из ВУЗов не идентифицируют себя с образом профессионала. При этом, именно сформированная профессиональная идентичность определяет успешность и эффективность человека в профессии, его устойчивость к профессиональной деформации и стремление к саморазвитию.

В современных условиях, обуславливающих изменения в содержании образования, в требованиях к представителю конкретной профессии, повышение значимости саморазвития и самообразования, с учетом припарадигмальности психолого-педагогической науки становление профессиональной идентичности является достаточно сложной задачей. В таких условиях у будущих профессионалов часто отсутствует осознанность и понимание целей образования, возникают трудности с саморегуляцией процессов учения, меньше внимания уделяется взаимодействию с профессиональной группой, что негативно отражается не только на всеобъемлющем образовательном процессе, но и на становлении профессиональной идентичности.

Таким образом, возникает вопрос – как происходит процесс становления профессиональной идентичности в современных социально-профессиональных условиях? И какие факторы наиболее сильно влияют на успешность данного процесса?

Изложение основного материала статьи. Проблема идентичности стала активно глобально разрабатываться исследователями только после 70-х годов прошлого столетия. В этот период проблемы, связанные с личностным выбором и персональной ответственностью в разных сферах жизни человека, обострились и к концу XX – началу XXI века человек начал чувствовать себя более свободным в своих

взглядах. При этом с каждым годом нарастают проявления глобальных проблем, связанных с экологией, экономикой и политикой в большинстве своем.

В современных психолого-педагогических исследованиях выделяют два основных вида идентичности – личностная и социальная. Личностная идентичность состоит из совокупности индивидуальных качеств личности (физических, интеллектуальных, нравственных), которые присущи конкретному человеку, т.е. кем сам себя считает человек как личность вне зависимости от среды. Социальная идентичность выражается в отождествлении личности с конкретной социальной средой и определяется принадлежностью человека к различным социальным группам (раса, национальность, класс, пол, профессия и другие).

Таким образом, идентичность выступает многокомпонентным и многоуровневым феноменом и трактуется большинством учёных как целостность личности, её тождественность самому себе и осознание себя как представителя той или иной общественной позиции и участника определенной группы, чувство владения собственным «Я».

Одним из видов идентичности выступает профессиональная идентичность (как подвид социальной), которую мы рассмотрим более подробно. В современных исследованиях профессиональной идентичности центральное место занимает вопрос её развития, становления и достижения её положительного статуса.

В современных, постоянно меняющихся, условиях профессиональная идентичность выступает одной из самых востребованных среди других видов идентичности. Постоянные изменения в социальной, экономической и политической сферах жизни человека и общества ведут за собой изменения социальных ролей, требований к организации деятельности, профессии, и конкретным представителям этой профессии (появляются новые требования к профессионалу).

Для того, чтобы специалист успешно мог адаптироваться в новых условиях, быть конкурентоспособным, востребованным, ему необходимо обладать сформированной позитивной профессиональной идентичностью и постоянно развиваться в рамках своей профессии и в рамках собственной личности. Именно поэтому постоянно растет интерес к проблеме профессиональной идентичности, особенно среди молодежи, а также, среди организаций, осуществляющих профессиональное образование. И существует большое количество взглядов в рамках исследования проблемы профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность предполагает понимание и принятие профессии и себя в ней, навык выполнять свои рабочие задачи и функции на высоком профессиональном уровне.

Л.Б. Шнейдер говорит о том, что профессиональная идентичность восходит к самостоятельному и ответственному построению собственного профессионального будущего и предполагает высокую готовность к ситуации неопределенности этого будущего, к осуществлению профессионального самоопределения, к интеграции в профессиональное сообщество и формированию себя и представлений о себе как о профессионале [8].

В отечественной науке профессиональную идентичность рассматривают через самосознание и самоопределение. И отмечается, что она заключается в самостоятельном построении своего профессионального будущего, а сама переживание профессиональной идентичности – значимая потребность личности, так как предполагает осознание человеком своей индивидуальности и при этом формирует образ значимой общности, в которую человек входит.

Так, А.К. Маркова говоря о профессионализме, выделяет профессиональное сознание и самосознание как компоненты. При этом, смысл, который она вкладывает в понятие «профессиональное самосознание», совпадает с определением понятия «профессиональная идентичность»: комплекс представлений человека о себе как профессионале, целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу [4].

Ю.П. Поваренков считает, что профессиональная идентичность включает в себя удовлетворенность своей профессиональной деятельностью и профессией в целом, профессиональную самооценку, уровни самореализации и самоактуализации личности [5].

Профессиональная идентичность выступает одним из основных компонентов самосознания, образа «Я», претерпевает изменения на протяжении всей жизни человека. В современных, постоянно меняющихся, условиях профессиональная идентичность выступает одной из самых востребованных среди других видов идентичности. Постоянные изменения в социальной, экономической и политической сферах жизни человека и общества ведут за собой изменения социальных ролей, требований к организации деятельности, профессии, и конкретным представителям этой профессии (появляются новые требования к профессионалу). В общем виде профессиональная идентичность представляет собой совокупность представлений человека о себе как представителе определенной профессии и отождествление себя с ней.

Процесс становления профессиональной идентичности, которая выступает как часть социальной и личностной идентичности, является фундаментальным в процессе получения высшего профессионального образования. На современном этапе образование выступает важной ценностью, в основе которой лежит идея о непрерывности образования и, соответственно, самообразования. В связи с этим, становление профессиональной идентичности есть длительный и сложный процесс (многокомпонентный), подразумевающий взаимодействие и взаимовлияние личностной, социальной и непосредственно профессиональной идентичности.

Т.Ю. Скибо выделяет следующие компоненты (этапы) процесса становления профессиональной идентичности с точки зрения обеспечения данного процесса: мотивационный, диагностический, прогностический, пропедевтический, проектировочный, организационный, рефлексивно-оценочный и утверждает, что в образовательных организациях особое внимание должно уделяться пропедевтическому этапу, в ходе которого преподаватель образовательной организации должен определить степень своей готовности (личностной и профессиональной) к созданию необходимых условий для становления профессиональной идентичности студентов [6].

И.Н. Кулезнева пишет о становлении профессиональной идентичности в условиях прикладной профессиональной деятельности и отмечает то, что будущая профессия задает некие ориентиры становления профессиональной идентичности (конкретная профессия и профессионал обладают определёнными признаками, по которым студент может себя с ними идентифицировать) [3].

Также, она выделяет два периода становления профессиональной идентичности: допрофессиональный (связан с периодом обучения в образовательной организации) и профессиональный (непосредственное осуществление профессиональной деятельности) [3].

Г.В. Гарбузова выделяет 3 этапа, на которых образовательная организация «сопровождает» становление профессиональной идентичности студентов: 1) адаптационный этап, 2) этап специализации/самоопределения, 3) этап профессионализации [1].

С точки зрения Л.М. Федотовой, процесс становления профессиональной идентичности включает в себя следующее:

- самопознание и самоосознание обучающимися себя в будущей профессиональной деятельности в момент протекания образовательного процесса;
- определение обучающимися в течение образовательного процесса собственных жизненных и профессиональных целей и перспектив;
- создание необходимых для раскрытия способностей обучающихся условий, актуализация потребностей в овладении профессиональными знаниями, умениями, навыками и компетенциями, потребностей в самостоятельном решении обучающимися профессионально-ориентированных задач и проблем [7].

Также, она отмечает, что становление профессиональной идентичности – целенаправленный процесс осознанной активности студентов в усвоении профессиональных ЗУН, который поддается управлению и, в результате которого происходит овладение определенными профессиональными функциями и ролями, отражающими единство представлений о себе и отношении к себе как к профессионалу, проявляется чувство тождественности с профессиональной группой и профессиональное поведение. При этом, выделяются мотивационно-ценностный, познавательный, личностно-деятельностный и рефлексивный компоненты становления профессиональной идентичности. Всё вышесказанное объединяется в несколько этапов: теоретико-эмпирический, теоретико-прикладной и теоретико-творческий [7].

Проведя анализ трудов Л.М. Федотовой, Т.Ю. Скибо и И.Н. Кулезневой, Л.Б. Шнейдер, А.И. Сосланда удалось сформулировать следующие условия становления профессиональной идентичности студентов в процессе получения высшего профессионального образования:

- специально организованная образовательная среда в вузе, с учетом возможностей и интересов обучающихся;
- тесная связь теоретических знаний, получаемых в процессе обучения и их применение в ходе практической, профессиональной деятельности;
- достаточное количество учебных часов для формирования практических навыков (самостоятельная профессиональная деятельность и профессиональная деятельность во взаимодействии с наставником);
- стимулирование и мотивация самопознания и саморазвития не только студентов, но и преподавателей;
- усиление развивающей и воспитательной функций образования;
- создание продуктивной и эффективной среды для формирования профессиональных групп;
- отражение проблемы становления профессиональной идентичности на нормативном уровне (документы, регламентирующие образовательную деятельность организации);
- признание приоритета интересов и потребностей обучающихся всему участниками образовательного процесса;
- приобщение студентов к ценностям профессионального сообщества;
- согласованность образовательных воздействий в образовательной организации;
- владение педагогами компетенциями в сфере становления профессиональной идентичности студентов (знание специфики подготовки конкретных специалистов);
- создание среды для активизации и реализации процесса профессионально-творческого саморазвития личности обучающихся;
- наличие обратной связи для корректировки процесса становления профессиональной идентичности [3, 6, 7, 8].

Н.А. Исаева отмечает тот факт, что без проведения специальной работы, т.е. соблюдения психолого-педагогических условий для становления профессиональной идентичности студентов не складывается целостное представление о профессии и себя в ней [2].

В становлении профессиональной идентичности существует острое противоречие между получаемыми знаниями, установками (образованием) и конкретной профессиональной практикой (деятельностью); также, между требованиями к специалистам в сфере педагогики и психологии и разработанностью с теоретической и практической точек зрения вопроса сопровождения становления профессиональной идентичности студентов. Как следствие, профессиональная идентичность формируется на основе теоретических знаний, ценностей, идеализированных представлениях о профессии, но при реальном вхождении в профессиональную деятельность начинает проявляться неготовность молодых специалистов к применению своих ранее приобретенных ЗУН и компетенций.

Для представителей педагогических и психологических профессий (как сферы человек-человек) крайне важно обладать позитивной сформированной профессиональной идентичностью. От этого будет зависеть их успешность и эффективность в профессиональной деятельности.

Л.Б. Шнейдер пишет о двух типах воздействия на становление профессиональной идентичности в период вузовской подготовки: организующем и активизирующем. По её мнению, организующее воздействие необратимо, а активизирующее связано с изменениями уровня функционирования и может носить обратимый характер. И профессиональная идентичность проявляется в экзистенциальном и функциональном слиянии, соответствии человека и профессии [8].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что на становление профессиональной идентичности влияют следующие факторы:

1. Психологические: интересы, способности, уровень учебной мотивации, характер, темперамент, особенности нервной системы, состояние психического здоровья;
2. Социальные: мировоззрение, место жительства, профессиональный опыт, влияние педагогов, профессиональный опыт родителей, уровень теоретической и практической подготовки.

При этом, необходимо соблюдать определенные психолого-педагогические условия для успешного становления профессиональной идентичности студентов.

Выводы. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

Идентичность, как многокомпонентный и многоуровневый феномен, – целостность личности, её тождественность самому себе и осознание себя как представителя той или иной общественной позиции и участника определенной группы, чувство владения собственным «Я». Введение в научный тезаурус термина «идентичность» связано с именем Э. Эриксона.

Профессиональная идентичность выступает одним из основных компонентов самосознания, образа «Я», претерпевает изменения на протяжении всей жизни человека. В современных, постоянно меняющихся, условиях профессиональная идентичность выступает одной из самых востребованных среди других видов идентичности. Постоянные изменения в социальной, экономической и политической сферах жизни человека и общества ведут за собой изменения социальных ролей, требований к организации деятельности, профессии, и конкретным представителям этой профессии (появляются новые требования к профессионалу). В общем виде профессиональная идентичность представляет собой совокупность представлений человека о себе как представителе определенной профессии и отождествление себя с ней.

Выводы. Процесс становления профессиональной идентичности, которая выступает как часть социальной и личностной идентичности, является фундаментальным в процессе получения высшего профессионального образования и подвергается влиянию различных факторов. На становление профессиональной идентичности влияют следующие факторы: психологические: интересы, способности, уровень учебной мотивации, характер, темперамент, особенности нервной системы, состояние психического здоровья, сформированность личности; социальные: мировоззрение, место жительства, профессиональный опыт, профессиональный опыт родителей; педагогические: уровень теоретической и практической подготовки, влияние педагогов.

Литература:

1. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: автореферат дис. кандидата психологических наук. – Ярославль, 2008. – 32 с.
2. Исаева Н.А. Профессиональные интересы и представления студентов как компонент педагогической деятельности. // Формирование компонентов педагогической деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии: Сб. науч. тр. – Тула, 1988. – С. 41-47
3. Кулезнёва И.Н. Развитие профессиональной идентичности студентов в условиях среднего профессионального образования: автореферат дис. кандидата педагогических наук. – Ярославль, 2008. – 22 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
5. Поваренков Ю.П. Проблемы профессионального становления личности. – Саратов: СГСЭУ, 2012. – 500 с.
6. Скибо Т.Ю. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности студентов колледжа: автореферат дис. кандидата педагогических наук. – Воронеж, 2004. – 23 с.
7. Федотова Л.М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе: автореф. дисс. канд. психол. наук. – Кемерово, 2011. – 24 с.
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. Монография. – М.: МОРУ, 2001. – 256 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

старший преподаватель Абидов Руслан Ризуанович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

преподаватель Карданов Алим Русланович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВНОВЬ ПРИНЯТЫХ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. В статье наставничество рассматривается как процесс неформальной передачи знаний, социального опыта и психосоциальной поддержки, который влечет за собой неформальное общение, обычно лицом к лицу в течение продолжительного периода времени, между человеком, который обладает большими соответствующими знаниями, мудростью или опытом и человеком, который имеет меньше его. Автор статьи раскрывает современную сущность, характеристику наставничества в вузе и представляет опыт работы формирования профессионализма начинающих сотрудников МВД в условиях наставничества на курсах повышения квалификации.

Ключевые слова: наставник, квалификация, курсы повышения квалификации, вновь принятый сотрудник МВД, формы наставничества.

Annotation. The article discusses mentoring as a process of informal transfer of knowledge, social experience and psychosocial support, which entails informal communication, usually face to face over an extended period of time, between a person who has a lot of relevant knowledge, wisdom or experience and a person who has less than him. The author of the article reveals the modern essence, characteristics of mentoring at a university and presents the experience of forming the professionalism of novice employees of the Ministry of Internal Affairs in the context of mentoring in advanced training courses.

Keywords: mentor, qualifications, refresher courses, newly hired employee of the Ministry of Internal Affairs, forms of mentoring.

Введение. В образовательной среде образовательной организации наставник влияет на личный и профессиональный рост подопечного. Большинство традиционных наставников предполагает, что старшие

сотрудники наставляют более младших сотрудников, но наставники не обязательно должны быть более старшими по возрасту, чем люди, которых они наставляют. Важно то, что у наставников есть опыт, на котором могут учиться другие сотрудники.

Опыт наставничества и структура отношений наставника влияют на объем психосоциальной поддержки, профориентации, ролевого моделирования и общения, которые возникают в наставнических отношениях, в которых участвовали подопечные и наставники.

Итак, наставничество – это процесс, который всегда включает в себя общение и он основан на отношениях, но его точное определение неумовимо, поэтому в настоящее время в науке используется более 50 определений. Мы будем придерживаться следующего определения: наставничество – это процесс неформальной передачи знаний, социального опыта и психосоциальной поддержки, воспринимаемый получателем как имеющий отношение к работе, карьере или профессиональному развитию; наставничество влечет за собой неформальное общение, обычно лицом к лицу в течение продолжительного периода времени, между человеком, который обладает большими соответствующими знаниями, мудростью или опытом (наставник), и человеком, который имеет меньше этого опыта (подопечный).

Изложение основного материала статьи. Наставничество в Европе существовало еще в Древней Греции. С 1970-х гг. оно распространилось по всему миру, в основном в контексте обучения. Во второй половине двадцатого века ученые и практики популяризировали термин «наставник» и концепцию профессионального наставничества. Основная бизнес-литература приняла термины и концепции профессионального наставничества и продвигала наставничество как путь к успеху для всех профессиональных работников. Но этих терминов не было в общих энциклопедических словарях до середины 1990-х гг. [5].

Поскольку наставничество было направлено на развитие человека в целом, используемые технологии были широкими и требовали мудрости для правильного использования [4]. Исследование методов наставничества, наиболее часто используемых в бизнесе с 1995 г., показало, что пятью наиболее часто используемыми методами наставничества были [2]:

сопровождение, когда наставник участвует в процессе обучения вместе с вновь принятыми сотрудниками и поддерживает их;

урок, когда наставник дает сотруднику изначально неясный или неприемлемый совет, который имеет ценность в данной ситуации;

катализатор, когда наставник решает погрузить вновь принятого сотрудника прямо в перемены, чтобы спровоцировать другой образ мышления, изменение личности или переупорядочение ценностей;

показ, когда наставник обучает сотрудника, демонстрируя навык или действие;

рефлексия, когда наставник оценивает и определяет полезность и ценность навыков сотрудника.

Перечисленные методы наставничества позволили предположить, что наставники могут использовать различные методы в зависимости от ситуации и мышления подопечного. В практике существуют разные типы наставников, которые мы апробировали в своей работе с вновь принятыми сотрудниками МВД. Охарактеризуем их.

Прежде всего обозначим, что наставник по профессии – это тот, кто знает тенденции, важные изменения и новые практики, которые должны знать новички, чтобы оставаться на вершине своей карьеры. Подобный наставник – это тот, с кем начинающий может обсуждать идеи, а также предоставляет ему возможность пообщаться с другими людьми из профессии.

В своей работе мы апробировали разные роли наставников.

Отраслевой наставник: это тот, кто не только фокусируется на профессии, но и может дать представление об отрасли в целом, например об исследованиях, разработках или ключевых изменениях.

Старший наставник наставляет младшего наставника. Несколько наставников: новая тенденция состоит в том, что у вновь принятого сотрудника есть несколько наставников. Наличие более чем одного наставника может расширить знания сотрудника, поскольку разные наставники могут иметь разные сильные стороны [10].

Наставник организации: политика в организациях постоянно меняется. Вновь принятому сотруднику важно знать о ценностях и стратегиях, существующих в организации, и о том, когда они меняются. Наставник организации может прояснить, когда это необходимо, например, в отношении миссий и стратегий.

Наставник служебного процесса: этот наставник может сократить ненужную работу, объяснить «тонкости» проектов и повседневных задач и исключить ненужные вещи в течение рабочего дня вновь принятого сотрудника. Этот наставник может помочь выполнить служебные задачи быстро и эффективно.

Наставник по технологиям: технологии стремительно совершенствуются и становятся все более важной частью повседневных операций внутри организаций. Наставник по технологиям может помочь с техническими сбоями, посоветовать системы, которые могут работать лучше, чем те, которые использует сотрудник в настоящее время, и научить их использовать новые технологии.

Наш эмпирический опыт показал, что в процессе повышения квалификации важно пропагандировать официальное наставничество. Рассмотрим некоторые элементы такого наставничества.

Официальные отношения наставничества устанавливаются административным подразделением или офисом в организации, которые привлекают и нанимают квалифицированных специалистов, желающих наставлять, проводить обучение наставников и помогают подобрать наставников с человеком, нуждающимся в наставничестве. Хотя формальные системы наставничества содержат множество структурных и руководящих элементов, они обычно позволяют наставнику и подопечному играть активную роль в выборе того, с кем они хотят работать. Официальные программы наставничества, которые просто назначают наставников подопечным без разрешения этих людей, не дают хороших результатов. Даже если наставник и подопечный могут казаться идеально подходящими «на бумаге», на практике у них могут быть разные стили работы или обучения. Предоставление наставнику и подопечному возможности помочь выбрать, с кем они хотят работать, - широко используемый в нашей практике подход.

Существуют официальные программы наставничества, ориентированные на ценности, тогда как социальное и профессиональное наставничество и другие виды наставничества ориентированы конкретно на развитие карьеры. Некоторые программы наставничества предоставляют как социальную, так и профессиональную поддержку. В авторских разработанных официальных программах наставничества есть программные цели, графики, обучение (как для наставников, так и для подопечных) и оценка.

В практике работы вузов МВД существует и неформальное наставничество. Неформальное наставничество происходит без использования структурированного набора, обучения наставников и услуг по подбору персонала. Это может развиваться естественным образом между партнерами, например, в ситуациях делового общения, когда более опытный человек встречает нового сотрудника и между ними устанавливается взаимопонимание.

В науке охарактеризованы виды наставничества, от отношений в школе или сообществе до отношений электронного наставничества. Эти наставнические отношения различаются и могут зависеть от их типа [3]. Существует несколько моделей, которые использовались для описания и изучения возможных вторичных отношений [7].

Модель клонирования: наставник учит вновь принятого сотрудника, как если бы он был клоном наставника.

Модель воспитания: наставник берет на себя родительскую роль, чтобы создать открытую, благоприятную среду, в которой вновь принятый сотрудник может учиться и пробовать что-то сам.

Модель дружбы: наставник действует больше как сверстник, «а не участвует в иерархических отношениях».

Модель ученичества: у наставника и вновь принятого сотрудника преимущественно профессиональные отношения [6].

Наставничество со стороны сотрудника: отношения, в которых участвуют люди, занимающие схожие должности. Один человек может быть более осведомленным в том или ином аспекте, и они могут помогать друг другу прогрессировать в своей работе. В большинстве случаев отношения с сотрудниками обеспечивают большую поддержку, сочувствие и советы, потому что ситуации очень похожи.

Ситуационное наставничество: краткосрочные отношения, в которых человек наставляет с определенной целью. Это может быть компания, привлекающая эксперта. Этот эксперт может наставлять вновь принятых сотрудников, чтобы они лучше знали конкретную тему или навык.

Наблюдательное наставничество: в этих отношениях участвует наставник, занимающий более высокое положение, чем вновь принятый сотрудник. Наставник может ответить на многие вопросы и посоветовать лучший курс действий [8].

Кружки наставничества: участники со всех уровней организации предлагают и обсуждают тему перед тем, как встретиться в группах для обсуждения темы, что побуждает их совершенствоваться и становиться более осведомленными. Быстрое наставничество идеально подходит для таких ситуаций, как слежка за работой и обратное наставничество.

Быстрое наставничество: краткосрочная форма наставничества, ориентированная на отдельные встречи, а не на традиционные, долгосрочные наставнические отношения [9].

Далее охарактеризуем преимущества наставничества, зафиксированные нами в экспериментальной работе.

Мета-анализ отдельных исследований показал, что наставничество имеет значительные преимущества в поведении, отношениях, здоровье, мотивации и карьере [10]. Для вновь принятых сотрудников МВД эти преимущества зависят от различных функций, выполняемых наставником. Первоначально концепция функций наставничества развивалась на основе качественных исследований в организационном контексте с функциями, которые относятся к двум основным факторам: психосоциальная поддержка (например, ролевое моделирование, дружба, эмоциональная поддержка, поощрение) и поддержка, связанная с карьерой (например, предоставление советов, обсуждение целей) [1]. Эмпирический опыт обнаружил, что ролевое моделирование является отдельным третьим фактором. В наставничестве для достижения успеха в профессии была дополнительно определена четвертая функция, касающаяся передачи знаний [1], которая также была обнаружена в контексте наставничества.

У работодателя было также много преимуществ при разработке программы наставничества для вновь принятых и действующих сотрудников:

Карьерный рост: создание программы наставничества по развитию карьеры для сотрудников позволяет организации помочь младшим сотрудникам овладеть навыками и поведением старших сотрудников, которые необходимы вновь принятым сотрудникам для продвижения на более ответственные должности. Этот тип программы наставничества помогает согласовать цели организации с личными карьерными целями сотрудников по продвижению в рамках организации. Это дает сотрудникам возможность профессионально развиваться и узнавать больше о своей работе. Это сотрудничество также дает сотрудникам чувство взаимодействия с организацией, что может привести к лучшему удержанию и повышению удовлетворенности сотрудников.

Наставничество с высоким потенциалом: наиболее талантливых сотрудников в организациях, как правило, трудно удержать, поскольку они обычно стремятся к более серьезным задачам и ответственности и, вероятно, могут уйти в другую организацию, если не почувствуют, что им дано возможность развиваться. Создание программы наставничества для сотрудников с высоким потенциалом, которая дает им индивидуальные рекомендации со стороны старших руководителей, помогает привлечь сотрудников, дает им возможность развиваться и повысить вероятность остаться в организации.

Выводы. Таким образом, официальные программы наставничества предлагают вновь принятым сотрудникам возможность участвовать в организованной программе наставничества. Участники присоединяются в качестве наставников, учеников или и того, и другого, заполнив профиль наставничества. Профили наставничества заполняются в виде письменных форм на бумаге или компьютере или заполняются через онлайн-форму как часть онлайн-системы наставничества. Вновь принятые сотрудники подбираются к наставнику администратором программы или комитетом наставничества, или они могут самостоятельно выбрать наставника в зависимости от формата программы.

Неформальное наставничество имело место в образовательной организации высшего образования, которые развивают культуру наставничества, но не имеют формального наставничества. Эти компании могут предоставить некоторые инструменты и ресурсы и побудить менеджеров принимать запросы на наставничество от более молодых членов организации.

Исследование с участием 458 вновь принятых сотрудников показало, что удовлетворенность отношениями наставничества сильнее влияет на отношение, чем присутствие наставника, независимо от того, были ли отношения формальными или неформальными, или от разработки формальной программы

наставничества». Даже когда отношения наставничества установлены, реальные отношения важнее, чем их наличие.

Литература:

1. Абаева, А.И. Роль наставничества в становлении начинающего преподавателя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.onk-rb.ru/news/data/upimages/pot1.pdf>.
2. Багракова, А.Я. Наставничество в организации / А. Я. Багракова // Управление развитием персонала. – 2008. – №4
3. Лабунская, Н.Л. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов / Н.Л. Лабунская. – ГБОУ СПО Кузнецкий техникум сервиса и дизайна им. В.А. Волкова. – Новокузнецк: Изд-во «ГБОУ СПО КузТСиД», 2015
4. Льюис, Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний / Г. Льюис. – М., 1998.
5. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
6. Наставничество [Электронный ресурс] // Бизнес без проблем. – 2011. – №4. – Режим доступа: <http://handbooks.ru/files/pdf/18/1.pdf>.
7. Никитина, В.В. Роль наставничества в современном образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolnastavnichestva-v-sovremennomobrazovanii>
8. Сагдеева, Р.Л. Методические материалы на тему «Наставничество» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/mietodicheskie-materialy-na-tiemu-nastavnichies.html>.
9. Щербакова, Т.Н., Щербакова, Е.В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т.Н. Щербакова, Е.В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.) – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 18-22.
10. Stukalenko, N.M., Murzina, S.A., Kramarenko, B.V., Ermekova, Z.K., Rakisheva, G.M. Implementation of competence approach in the professional education of prospective teachers in the higher education conditions // International Review of Management and Marketing. – 2016. – VOL. 6. – NO 3S. – PP. 175-181. URL: <http://econjournals.com/index.php/irmm/article/view/2209/pdf> (дата обращения: 18.09.2019).

Педагогика

УДК 730

**старший преподаватель кафедры искусствovedения
и изобразительных искусств Адамова Татьяна Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень);

**преподаватель кафедры искусствovedения
и изобразительных искусств Богданова Ольга Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы развития ассоциативного мышления студентов художественного вуза средствами пейзажной живописи. Автор анализирует творчество художников живописцев, ярких представителей школы русского пейзажа, на этой основе проводит исследование методов (анализ живописных произведений, исследование живописных техник, копирование живописных работ, метод экспериментирования с использованием различных живописных приемов и техник, натурный метод этюдов и зарисовок) для использования в профессиональной подготовке студентов творческих направлений.

Ключевые слова: ассоциативное мышление, пейзажная живопись, анализ произведений живописи, копирование, методы, основы Цветоведения.

Annotation. This article deals with the problems of the development of associative thinking of art university students by means of landscape painting. The author analyzes the work of artists painters, prominent representatives of Russian landscape school, on that basis, conducts research methods (analysis of paintings, the study of pictorial techniques, reproduction of paintings, a method of experimentation using various painting methods and techniques, in-situ method of sketches and drawings) for use in professional training of students in creative ways.

Keywords: associative thinking, landscape painting, analysis of paintings, copying, methods, fundamentals of Color science.

Введение. В век глобализации и информатизации ассоциативное мышление становится жизненно необходимым компонентом развития человека современного общества, потому как осуществляет связь между воспринимаемыми объектами и реальными объектами действительности. Особенно важным компонентом является ассоциативные мышление в творческом процессе.

Изложение основного материала статьи. Под «ассоциацией» психологи понимают связь между отдельными представлениями, при которой одно из представлений вызывает другое [1].

Ассоциациями объясняется появление новых знаний, умений, отображение в сознании человека предметов и явлений действительности в форме связей прошлого и настоящего [2].

Однако, в современном мире, когда на любой запрос интернет-пользователя глобальная сеть выдает любой образ, все сложнее становится формировать психологический аспект процесса ассоциативного мышления подрастающего человека.

Значительные достижения в этой области принадлежат школам: Чистякова П.П., Кардовского Д.Н, Павлиново П.Я., Фаворского В.А. и др.

К примеру, Чистяков П.П. считал, что художник является «соучастником» сюжета в творческой работе, который должен свои чувства донести до зрителя, через определённый ассоциативный ряд [3].

Так, Павлинов П.Я. считал, что фактура, связанная с композиционной идеей в картине, отражает ассоциацию автора на определённую тему [4, с. 47].

Следовательно, имеет огромное значение в выработывании у художников умение напрямую воспринимать образ, выполняя при этом зарисовки, наброски и этюды.

Таким образом, ассоциативные мышление является важной составляющей творческого процесса, без которого не представляется оригинальность, чувственность произведения, цельность художественного образа.

Поэтому особенно важно развивать ассоциативное мышление у будущих художников, студентов художественного вуза, потому что под воздействием живописного искусства, анализа художественных произведений живописцев, студент в полной мере имеет возможность увеличить запас знаний и представлений, не только о расцвете живописного искусства, а также о восприятии окружающей действительности, «погрузиться» в атмосферу ассоциаций и представлений художников того времени.

В период обучения живописи студент познаёт целые системы изобразительных законов и приемов, их основы. Для того чтобы познать природу создания художественного образа, необходимо раскрыть его суть, что, в свою очередь, оправдывается присутствием конкретных понятий и определенной степени развития ассоциативного мышления.

Исследователь мышления Рубинштейн С.Л., писал, что художественное восприятие художника формируется в процессе художественного изображения воспринимаемого [5].

Исследователи отмечают, что временные нервные связи, или ассоциации, есть результат отражения в мозгу объективно существующих связей между объектами и явлениями» [6].

И поэтому единство изобразительного и выразительного обуславливает цельность художественного образа [7].

Особенно отличаются художественной цельностью картины знаменитых художников живописцев.

В этой связи стоит отметить, что ценность художественного произведения представляется нам, не количеством выполненных этюдов и зарисовок, а цельностью образа, который является результатом мировосприятия автора, выражением его ассоциативного мыслительного процесса и всего жизненного опыта.

Рассмотрим роль ассоциативного мышления художников в процессе создания художественного образа в живописном произведении на примере изображения природы, потому что цвет имеет важное значение в передаче чувственного состояния природы, в его ассоциативном восприятии.

Особенно интересным и богатым на живописные пейзажные произведения, по нашему мнению, является 19 век, в котором проявили себя целая плеяда русских живописцев таких как Шишкин И.И., Айвазовский И.И., Саврасов А.К., Васильев А.Ф. множество других, создавших шедевральные произведения русской живописи, включая в этот процесс свое ассоциативное мышление. Анализ творчества работ известных художников и фактов написания своих живописных работ знакомят студентов в определённой степени с ассоциативным мышлением живописцев, с особенностью стиля и техникой исполнения.

Одним из предметов ассоциативного мышления является цвет, поэтому важно обратить внимание на анализ цветовой гармонии в живописном произведении, с помощью которого передает художник глубокую идейно-эмоциональную правду [8].

Известно, что виртуозный маринист Айвазовский И.И. обладал хорошей наблюдательностью, памятью, ассоциативным мышлением, потому как свои морские пейзажи он писал в своей мастерской.

При анализе воздушной перспективы в морские пейзажи Айвазовского И.И. можно наблюдать взаимосвязь и разделение цвета на тёплые и холодные с чувственным экспериментом. Холодный цвет умножает ощущение меланхолического покоя, горячий цвет – ощущение напряженности, активности, радости, драматизма. В произведении противоположность теплого и холодного цвета – зачастую специальный ход, на холодном фоне – горячие предметы и наоборот» [9].

Знаменитая «волна Айвазовского» представляет собой вспенившуюся, почти прозрачную морскую волну, по ощущениям – движущуюся, стремительную, живую. Прозрачности художник достигал, используя технику лессировки, то есть наноси тончайшие слои краски друг на друга [10].

В живописных полотнах Шишкина И.И. русский пейзаж предстает в своей первозданной красоте, чувствуется прозрачный чистый воздух сосновой рощи и теплое дуновение летнего ветра в картине «Рожь».

Особый интерес у него вызывали особенности световоздушной среды: следуя за цветовыми и световыми градациями, Шишкин использовал принципы тональной живописи, добившись огромных успехов в искусстве так называемого валера, в которых он варьировал мазки с помощью различных кистей, сочетал подмалёвок с лессировкой [11].

Особое место в русской живописной школе занимает творчество Саврасова Алексея Кондратьевича, отображение в сознании художника русской природы предстают перед зрителем лирическими образами, наполненными легкой грустью и печалью.

Особенность живописного стиля в работах отмечает в своих исследованиях А.А. Сидоров, где он выявляет своеобразное единство композиции игрой контрастов света и тени в творчестве Саврасова А.К. Он не боится напряженности густого, почти черного, насыщенного до предела цвета. Спецификой всех этих живописных станковых рисунков, которые мы считаем высоко законченными, является как раз то, что у Саврасова тон и цвет образуют некое единство; густота туши или черной акварели в трактовке земли, воды, неба различна; она вызывает представление колористической силы разного качества и характера [12].

При анализе живописного произведения Саврасова можно отметить отсутствие выразительного колорита, без присущего Айвазовскому столкновению тепла холодности, но в цветовом строе его работ главное выделяется доминантой.

Таким образом, для русской пейзажной живописи 19 века является характерным то, что в своих работах художники раскрывают цельный художественный образ родной природы, отображающий в их сознании предметы и явления действительности в форме связей прошлого и настоящего через самобытную авторскую манеру. Исследуя творчество этих художников, студенты творческих вузов имеют возможность прикоснуться к авторским техникам, «секретам» с помощью которых художники-пейзажисты создавали свои произведения, отличающиеся оригинальностью, напряжённостью, звучанием цветовых гармоний, чувственностью, цельностью художественного образа.

Важным этапом познания прошлого опыта художников в процессе развития ассоциативного мышления студентов художественного вуза является исследование творчества региональных авторов-современников,

таких как Гардубей М.М., Дёмин Г.С., Новик А.В., Станков И.И., Щетинин И.Д., Юдин Ю.Д., Струнников С.А. и др., которые внесли свой уникальный вклад в развитие русского пейзажа.

Через живописные произведения современных художников прослеживается тонкая и едва уловимая нить чувств, настроений и состояний. В информировании чувственного состояния природы другую немаловажную обретает колористический дарование художника, его призвание и талант видеть мир в гармоничном его развитии.

Таким образом, живописный пейзаж играет важную роль в развитии ассоциативного мышления студентов художественных вузов, потому что средствами наблюдения за природой, работая на пленэре студент совершенствует эмоциональную сопричастность к природным явлениям, различие характерных состояний в природе (времени суток, времени года, природных состояний и т.п.).

Выполняя этюды, зарисовки, наброски обучающиеся понимают связь между отдельными представлениями о природных явлениях, при которой одно из представлений вызывает собственный эмоциональный отклик, при этом возникает идея, за которым следует свой собственный художественный образ.

Организуя так обучающий процесс, при котором важным условием станет раскрытие возможностей ассоциативного мышления, используя такие методы как анализ живописных произведений, исследование живописных техник, копирование живописных работ, метод экспериментирования с использованием различных живописных приемов и техник, натурный метод этюдов и зарисовок.

Метод анализа живописных произведений может варьироваться от постановки обучающих задач, поставленных перед студентами (композиционный анализ, колористический анализ, анализ живописных приемов, анализ создания художественного образа, идейность произведения и т.д.) Интенсивному развитию анализа произведения способствует целенаправленность учебных занятий, требующих целенаправленного мыслительного труда. Интеллектуальный труд обучающегося, вопреки, а значительных успехов в изучении устных фактов, спекулятивных понятий, невзирая на сложность закономерностей и особенностей объектов и проявлений, в общем оставляет за собой сохраняет видимый просмотр и в значительной степени связан с эмоциональным знанием.

Метод исследования содержит главную составляющую любого исследования – постановка проблемы. Проблема в художественном произведении может быть сформулирована при выполнении студентом своей творческой работы, в которой сформулирована основная цель передача какой-либо идеи. Перед студентом встает проблема, каким образом возможно выразить свою идею? В этом случае студент обращается к художественному опыту других художников, исследуя их творчество с целью нахождения ответов на свои вопросы.

Метод копирования может решить вопросы, связанные с изучением опыта художников, потому что в процессе копирования студент имеет возможность механически повторить то, что было сделано другими, при этом происходит «проживание» опыта.

Метод экспериментирования с использованием различных живописных приемов и техник позволяет раскрепостить сдержанность, робость, осторожность и сухость выполнения творческих заданий. В процессе экспериментирования возникают условия, при которых студент с помощью проб и ошибок находит технику, которая будет отвечать каким-то внутренним устремлениям, желаниям самовыразиться.

В работе над живописным пейзажем один из центральных методов является натурный метод этюдов и зарисовок, при которых происходит развитие наблюдательности, зрительной памяти, в целом познание окружающего мира, получение художественного опыта работы с натурой.

Выводы. Таким образом, качественный уровень профессиональной подготовки студентов художественного вуза возможен при переосмыслении методики развития ассоциативного мышления студентов художественного вуза, в процессе чего происходит освоение содержания истории изобразительного искусства на примере пейзажной живописи, средств ее выразительности, осознанное освоение науки Цветоведения, способствует дальнейшему развитию эмоционально-чувственной сферы, предоставляет возможности для самосовершенствования и самореализации как в профессиональном, так и в творческом ключе на основе грамотного использования методов: анализ живописных произведений, исследование живописных техник, копирование живописных работ, метод экспериментирования с использованием различных живописных приемов и техник, натурный метод этюдов и зарисовок.

Литература:

1. Память (Дубровина И.В.) – Процессы памяти <https://psixologiya.org/vozrastnaya/detskaya/1556-pamyat-dubrovina-iv-i-.html?start> (дата обращения 11.01.2021)
2. Подласый И.П. Педагогика. Книга 2: Теория и технологии обучения: Учебник для вузов https://modernlib.net/books/ivan_pavlovich_podlasiy/pedagogika_kniga_2_teoriya_i_tehnologii_obucheniya_uchebnik_dlya_vuzov/read (дата обращения 11.01.2021)
3. Соотношение «художник-зритель-участник» https://studbooks.net/647111/kulturologiya/sootnoshenie_hudozhnik_zritel_uchastnik (дата обращения 11.01.2021)
4. Павлинов, Павел Яковлевич. Для тех, кто рисует: советы художника / П.Я. Павлинов; [ред. Н.А. Горленко]. – Москва: Советский художник, 1965. – 69 с.
5. Особенности художественного мышления https://vuzlit.ru/515674/osobennosti_hudozhestvennogo_myshleniya
6. Биценко Р.В. Развитие художественно-образного мышления в процессе создания ассоциативной композиции <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41232869> (дата обращения 11.01.2021)
7. Почежерцев А.А. Отечественные методики обучения пейзажной живописи в развитии ассоциативного мышления студентов вуза <https://elibrary.ru/item.asp?id=30010650> (дата обращения 11.01.2021)
8. Волков Н.Н. Цвет в живописи. Колорит, основанный на сочетании пятен локального цвета https://hudozhnikam.ru/cvet_v_zhivopisi/15.html (дата обращения 11.01.2021)
9. Индивидуальность цвета, формы и композиционного решения полотен Айвазовского https://studbooks.net/607403/kulturologiya/individualnost_tsveta_formy_kompozitsionnogoresheniya_poloten_ayvazovskogo (дата обращения 11.01.2021)
10. Технический вопрос. Как Айвазовский писал картины <https://zen.yandex.ru/media/artchive/tehnicheskii-vopros-kak-ayvazovskii-pisal-kartiny> -- 5aa64f3900b3dd3010363f02 (дата обращения 11.01.2021)

11. Иван Иванович Шишкин. Стил и техника. <https://legacy-time.ru/blog/ivan-ivanovich-shishkin> (дата обращения 11.01.2021)

12. Сидоров А.А. «Рисунок русских мастеров». 1959 <http://artpoisk.info/article> (дата обращения 11.01.2021)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ТОЛЕРАНТНАЯ ПРИРОДА СИНЕРГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Нестабильность современного мира актуализирует проблему толерантности как необходимого условия для поддержания баланса в растущем многообразии экономических, политических, социальных систем открытого типа. Толерантность – семантически сложное понятие (терпение, терпимость, интерес к иному), что делает его понимание и использование контекстным. Синергетика позволяет привлечь это понятие в свой «словарь» как важного элемента синергии социальных, в том числе педагогических коммуникаций.

Ключевые слова: толерантность, синергетика, нестабильность, ценность.

Annotation: The instability of the modern world actualizes the problem of tolerance as a necessary condition for maintaining balance in the growing variety of open-type economic, political, and social systems. Tolerance is a semantically complex concept (patience, tolerance, interest in something else), which makes its understanding and use contextual. Synergetics allows you to include this concept in your "dictionary" as an important element of the synergy of social, including pedagogical communications.

Keywords: tolerance, synergy, instability, value.

Введение. Современное развитие мира отличает плюрализация как внешних по отношению к человеку политических, экономических, социальных систем, так и внутреннего мира индивида, что усложняет психологическое и социальное существование личности, а это, соответственно, в целом формирует объективно и субъективно ситуацию нестабильного и неравновесного мира. Радость от расширения горизонтов «Знания» и вера в неизбежный прогресс сменяется осознанием того, что и горизонты «Незнания» расширяются также, полученный ответ на один вопрос одновременно рождает десятки новых вопросов и растущий подспудный пессимизм по поводу возможностей современной науки: декларированный Э.Тэффлером в 1970-е годы «шок будущего» уже стал «шоком настоящего». Если импульс мирового развития приобрел сегодня такое ускорение, что мировая система «Человечество» выходит на опасный уровень дестабилизации, резко актуализируется потребность в поддержании равновесия систем «Человечество – Окружающая природа», «Человек – Общество», «Человек – Человек», «Общество – Государство». Это актуализирует концепцию толерантности как модели выживания и сосуществования в мире «плюрализма» и «мультикультурности». Актуализация проблем толерантного сознания и поведения, исторических корней и современных проявлений толерантности, позитивных и негативных аспектов толерантности характерна для всего спектра современного гуманитарного знания, в том числе - и педагогики. Данная работа является еще одной попыткой осмыслить данный феномен в контексте педагогической науки.

Изложение основного материала статьи. Можно выделить три семантических аспекта понятия толерантность. Во-первых, толерантность определяется как терпение (терпеливость). Терпеливость есть черта характера личности, зависящая от биологических пороговых показателей. Этот психологический параметр личности очень важен для ряда профессий, особенно – работающих с людьми, в том числе и педагогов. Народная мудрость «терпение и труд все перетрут» обнаруживает значимость данной черты для социально сформировавшейся личности. Наличие этого качества позволяет говорить о возможностях и предпосылках формирования таких качеств личности, как ответственность, готовность к преодолению трудностей, умение сосредоточить все внутриличностные ресурсы для решения долгосрочных и многоэтапных задач, осознание того, что сложность решаемых задач часто не означает немедленных материальных дивидендов и других форм компенсации затраченных усилий.

Во-вторых, следует говорить о таком социально значимом понимании толерантности как терпимость. Терпимость как социальная ценность есть результат длительной эволюции социума, это «социальное» качество человека, пределы которого определяются конкретными историческими традициями. Оно проявляется в формах пассивного социального поведения, обусловленных отстраненностью, нейтральностью или равнодушием к судьбам общества, людей и собственной жизни. Однако, с другой стороны, терпимость может проявляться как готовность к жертвам ради достижения значимой цели (жертвенность). Терпимость как жертвенная форма толерантности предполагает наличие некоторого осознанного ограничения переживаний, мысленастроений и действий по отношению к определенному объекту (процессу, состоянию), а также способность человека владеть эмоциональной, рациональной и волевой сферами, контролировать направленность и содержание своих переживаний. Толерантность в этой форме проявляет себя в разных сферах человеческой жизнедеятельности. Например, в религиозных («не суди да не судим будешь»), организационных («в чужой монастырь со своим уставом не суйся»), социальных (права и свободы человека), политических (право на самоопределение, суверенитет, автономия) системах, но содержание здесь наблюдается идентичное: понимание иных объектов (процессов, состояний) как значимых и имеющих право быть. Таким образом, в основе понимания толерантности как терпимости лежит многообразие, гетерогенность окружающего мира как объективная данность. Цивилизационное многообразие мира этот аспект толерантности трактует как объективную неизбежность, что вызывает столь же объективную необходимость приспособления к этому многообразию во имя выживания и самосохранения. Исторический

опыт человечества доказывает, что наличие такого социального качества как терпимость дает человеку, социальной группе и социуму в целом больше шансов на выживание, нежели нетерпимость, агрессивная «принципиальность» и стремление завоевать «жизненное пространство».

Третьим семантическим уровнем толерантности является понимание ее как сотрудничества (приятия) или потенциальной готовности к сотрудничеству. Это понимание содержит в себе творческий аспект, создает огромный потенциал для саморазвития и взаимообогащения, но – как акт творческий – требующий определенных духовных усилий человека и общества, готовности к «инвентаризации» и даже изменению своих ценностей и поведенческих ориентиров, привычного восприятия окружающей действительности. Идея сотрудничества базируется на восприятии и последующем приятии многообразия мира, целостность которого – объективная данность, аксиома, а все его составляющие – равны, точнее, равноценны. Нетерпимость к иному, стремление сделать мир единообразным, униформистским, стремление к «Великому порядку» – это путь к энтропии и регрессу. Не задумываться об ином, отметить иное означает отказ от развития и прогресса; напротив, соотносить себя с иным – значит, расширить свое зрение, открыть себе путь к рождению новых взглядов и ценностей и, тем самым, умножить свой потенциал «выживания» и «развития». Именно этот аспект толерантности актуален как никогда прежде для современных педагогов, ибо масштаб информационного поля, в котором растут сегодня дети, несопоставим с прежним, и учащиеся оказываются порой эрудированнее своих педагогов, что усиливает напряженность в отношениях педагогов и учащихся, и только толерантность (причем, взаимная) способна эту напряженность локализовать и инвертировать.

Рожденная в современной науке синергетическая парадигма позволяет именно подобным образом – взглянуть на проблему толерантности под новым углом. И из проблемы гуманитаристики толерантность приобретает характер общенаучного принципа, принципа синергии.

Концептуально синергетика оперирует понятиями самоорганизации, открытых нелинейных систем, необратимости. Педагогические системы обладают всеми признаками самоорганизующихся систем. В условиях неравновесности. При изменении условий развития любая открытая система приобретает нелинейность как качественную характеристику, т.е. множественность, альтернативность, непредсказуемость, необратимость развития. Нелинейность отрицает возможность изобретения абсолютных, вечных формул и рецептов: «Мы должны признать, что не можем полностью контролировать окружающий нас мир нестабильных феноменов, как не можем полностью контролировать социальные процессы... Идея нестабильности кладет конец претензиям на абсолютный контроль над какой-либо сферой реальности, кладет конец любым возможным мечтаниям об абсолютно контролируемом обществе» [4]. Будучи имманентно неустойчивыми, открытые нелинейные системы и имеют возможность развиваться многовариантно, при этом их развитие становится необратимым. Понимание и приятие этого принципа чрезвычайно актуально для современной педагогической науки, так как осознание необратимости, а, соответственно, и ответственности за осуществляемый выбор в педагогических коммуникациях неизбежно ставит вопрос о толерантности как важнейшем факторе, влияющем на данный выбор. Толерантность в этом аспекте означает чуткость, восприимчивость субъектов педагогических взаимодействий к изменениям, способность «увидеть» возможности в процессе развития, т.е. расширение социального «зрения», и самое, пожалуй, главное – готовность к этим изменениям, отказ от катастрофического стереотипного мировоззрения в пользу гибкого позитивного эволюционизма, что предполагает готовность педагога расти и изменяться вместе со своим учеником.

Нелинейные открытые системы способны к самоорганизации, т.е. созданию нестабильных локальных структур и процессов (диссипативных систем, на языке синергетики). Возникновение новой системы связано с изменением либо интенсивности, либо пространственной конфигурации воздействующих факторов неоднородности. В этой ситуации система выходит из своего относительно устойчивого, равновесного состояния в состояние неравновесности, неустойчивости, хаоса, критической нестабильности, попадая в так называемую зону бифуркации. Точка бифуркации – это точка ветвления возможных путей эволюции открытых систем, в которой происходит либо становление качественно новой структуры, либо «откат» в прежнее равновесное состояние, либо полное разрушение (рассеяние) системы. Таким образом, нелинейность, неравновесность открытых систем дают возможность появиться новым уникальным событиям и новым формам организации. На основании этого, синергетика выделяет две модели в развитии общества: эволюционную (через детерминизм, при неизменном системном качестве в равновесном состоянии) и бифуркационную (через дестабилизацию системы, возникновение нового системного качества под воздействием случайного фактора – флуктуации). Самоорганизация в природе и социуме является результатом спонтанного формирования новых форм коллективных, кооперативных процессов. Эффект кооперации широко демонстрирует исторический опыт, в том числе, история педагогики.

Согласно И.Пригожину, в точке бифуркации действует принцип «разрастания малого», т.е. усиление влияния на эволюцию слабых воздействий (флуктуаций), когда случайность необходимым образом рождает новую необходимость. Это означает большое влияние незначимых факторов на значимые следствия: случайность становится движущей силой эволюции. Это особенно важно в мировоззренческом смысле: принцип «случайное как дополнение необходимого» ориентирует личность педагога на готовность к новому, к неожиданному разрастанию флуктуаций (поступков, слов, интонации, жеста) в новые состояния, к эмерджентным (т.е.сверхдинамичным, очень быстрым) изменениям в процессе (например, тишина в классе может превратиться в неуправляемую «бурю»), а беседа с учеником перерасти в острый конфликт). Синергия в течение быстрого времени способна перевести явление, организацию, процесс из малых масштабов в большие, социально значимые.

Однако, несмотря на фундаментальную роль случайности в процессе самоорганизации и обуславливаемую ей вариативность развития, конечное состояние системы определяется ограниченной совокупностью аттракторов (целей-возможностей), объективно присущих природе сложноорганизованной системы. Аттрактором является возможное состояние системы, в мировоззренческом смысле определяемое как «цель», «целеподобность». Аттракторы проявляют себя лишь в точке бифуркации, становясь источником притяжения траекторий движения системы, к одному из которых система и «скатывается» в результате флуктуационного воздействия. Относительная устойчивость возникающей диссипативной (неравновесной, нестабильной) системы обеспечивается «параметрами порядка» (Г. Хакен) или «негэнтропийными барьерами» (И. Пригожин), которые формируют состояние «неравновесной стабильности», баланса. Таким образом, в науке снимается методологическая и мировоззренческая проблема приоритета «необходимости»

или «случайности» в социальном развитии, роли «масс» (учащихся) или «личности» (педагога) в педагогической коммуникации. Оба фактора равнозначны, а их роль определяется «местоположением» системы в координатах «стабильность – нестабильность». Исходя из этого определяется и неоднозначная роль толерантности, толерантного сознания в общественном развитии. В одной системе толерантность может сопровождать «необходимость», быть фактором стабилизации, «негэнтропийным барьером» системы. Прозрачным доказательством этого служит процесс приучения общества к соблюдению законности, традиционных норм, различных форм этикета. В этом аспекте толерантность может проявляться как послушание, привычка, сознательное поведение, терпеливость. Однако в бифуркационной зоне, (например, в конфликтной ситуации) такое проявление толерантности может раскрутить конфликт до разрушительных масштабов. И в этих условиях требуется наряду с исторически выстраданными формами толерантности развивать ее иные формы – чуткости к изменениям, гибкости, готовности к восприятию нового и сотрудничества, нестандартным решениям, при этом сохраняя человеческое достоинство и моральные императивы в педагогической деятельности. Позитивно толерантным может быть лишь поведение, за которое актер несет полную ответственность, основанную на сознательном нравственном выборе. Именно это может быть возможным ответом на широко обсуждаемые проблемы «нравственности и политики», «этичной экономики». Нравственными могут быть лишь та политика и экономика, которые тесно связаны с ответственностью за принимаемые решения. Этика «ответственности» предполагает осознание ответственности за судьбы всего человечества, осуществление экономической, политической и иных форм деятельности в общечеловеческих интересах, ориентацию на общее благо, терпимость, уважение к разнообразию.

Чрезвычайно важны идеи синергетики для обогащения методологического и концептуального потенциала педагогической науки. Социальные системы предстают как неравновесные, открытые системы особого типа. Формирование систем закрытого (равновесного) характера обуславливает неспособность их к развитию и изменению, но способствует их устойчивости и воспроизводству. Открытые системы, напротив, обладают огромным внутренним творческим потенциалом, но их существование – это балансирование «на лезвии бритвы», это дрейф в нестабильной окружающей среде.

Выводы. Семантическое многообразие понятия «толерантность» осложняет понимание этого термина, делая его контекстным. Для современного социума, в том числе для педагогических коммуникаций, приоритетным содержанием толерантности является контекст сотрудничества, приятия, взаимного интереса. Следовательно, осознание, воспитание, привитие толерантности в обществе может сослужить добрую службу, стать косвенным фактором в синергичном «плавании» общества, в котором открытые социальные системы становятся преобладающими. Можно также утверждать, что толерантность как социальная ценность с необходимостью детерминирует познание в педагогике, формируя позитивное восприятие многообразия объективного мира как педагога, так и учащихся, тем самым корректируя как мировоззрение, так и ценностные установки и стиль мышления. Толерантность становится важным элементом интертеоретического уровня педагогической науки, определяющего необходимую связь теории с более широким социальным и психологическим контекстом.

Литература:

1. Бакулина, С.Д. Толерантность. От истории понятия к современным социокультурным смыслам: учебное пособие. – М.: Флинта, 2016. – 111 с.
2. Быстров, В.Ю. Проблема толерантности: методологические аспекты. – Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2019. – №3
3. Николсон, П. Толерантность как моральный идеал. <https://gigabaza.ru/doc/149875.html>
4. Пригожин, И. Философия нестабильности. // Вопросы философии. – 1991. – №6. – С. 51

Педагогика

УДК 376.2

магистрант Аржанова Ольга Валерьевна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлена программа по коррекции фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием фонетической ритмики. Обоснована необходимость использования данного метода коррекции фонематических процессов, выделены этапы логопедической работы. Представлены результаты программы с количественным и качественным анализом. В конце работы сделаны выводы.

Ключевые слова: фонематические процессы, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления, дошкольники с общим недоразвитием речи, фонетическая ритмика, коррекция.

Annotation. The article presents a program for the correction of phonemic processes in preschoolers with general speech underdevelopment using phonetic rhythm. The necessity of using this method of correcting phonemic processes is substantiated, the stages of speech therapy work are highlighted. The results of the program are presented with quantitative and qualitative analysis. At the end of the work, conclusions are drawn.

Keywords: phonemic processes, phonemic analysis, phonemic synthesis, phonemic representations, preschoolers with general speech underdevelopment, phonetic rhythm, correction.

Введение. В настоящее время большой процент, посещающих коррекционные группы дошкольных образовательных учреждений, составляют дети с общим недоразвитием речи. И одной из наиболее значимых задач воспитателей и логопедов в работе с данной категорией детей, является работа по развитию у них фонематических процессов, в том числе фонематического слуха и восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, поскольку данные функции являются основой для формирования правильного звукопроизношения, навыков звукового анализа и синтеза и в перспективе – успешного освоения грамоты при обучении в школе. Дети, которые отстают в развитии фонематических процессов, с большой долей вероятности в школе будут испытывать трудности с овладением чтением и письмом, так как оказываются недостаточно сформированными практически все обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе. Поэтому наиболее актуальной задачей, стоящей в настоящее время перед дошкольным учреждением является развитие детской речи, которое включает в себя умение четко произносить звуки, уметь различать их, владеть артикуляционным аппаратом, правильно составлять предложения и уметь грамотно выразить свои мысли. Наличие у дошкольников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом развитии является серьезным препятствием в освоении программы общеобразовательной школы.

Еще на этапе дошкольного детства возможно своевременно выявить и предупредить возникновение фонетико-фонематического недоразвития речи. Его преодоление достигается за счет целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития [4, 6].

Изложение основного материала статьи. При нарушениях фонематических процессов, связанных с наличием у ребенка речевых нарушений, коррекционная логопедическая работа строится на основе комплексного подхода, что включает в себя в том числе, работу над звукопроизношением, звуковым анализом и синтезом, фонематическим слухом и восприятием. Следовательно, преодоление фонематического недоразвития обеспечивается единством и взаимодействием всех сторон речевой деятельности.

В формате обозначенной темы была разработана и апробирована программа логопедической коррекции нарушений фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи. В качестве основного метода коррекции была использована фонематическая ритмика. Базой апробации логопедической программы послужил МБДОУ «Детский сад № 212» Сормовского района города Нижнего Новгорода.

Фонетическая ритмика по определению Т.А. Власовой и А.Н. Пфафенродт, представляет собой комплекс специальных упражнений, сочетающих в себе речь и движение, при этом проговаривание речевого материала (звуков, слогов, слов, предложений) сопровождается движениями тела (рук, ног, головы, корпуса) [2]. Многочисленными теоретическими исследованиями доказана взаимосвязь на уровне генетических факторов между развитием движений и формированием речевой деятельности. Последовательность движений тела и речевых мышц способствует интонированию речи, снятию зажимов и напряжений мышц артикуляционного аппарата, развивает фонематический слух и восприятие. Раскованность и непринужденность, которые развиваются у детей постепенно в процессе выполнения ритмических движений телом совместно с проговариванием речевого материала, оказывают положительное влияние на двигательные свойства речевых органов [3].

Логопедическая программа состояла из следующих этапов: подготовительный этап, основной (коррекционный) и заключительный. На подготовительном этапе осуществлялась подготовка детей к занятиям, создание положительного настроения. Особое внимание уделялось развитию координации и умению ориентироваться относительно своего тела и в пространстве. Дети выполняли подвижные упражнения с одновременным проговариванием сначала звуков, затем слогов, слов и предложений при ходьбе, маршировке, других двигательных упражнениях. Таким образом, осуществлялось развитие у дошкольников с ОНР фонематического слуха, чувство темпо-ритмической организации речи.

На втором, основном этапе проводилась непосредственно коррекция фонематических процессов. Ставились задачи узнавания и дифференциации неречевых и речевых звуков, различения звуков по интонационным характеристикам, различения и дифференциации акустически сходных звуков и слов, детей обучали навыкам фонематического анализа и синтеза. Упражнения с использованием фонетической ритмики начинались с отработки изолированных гласных, уже автоматизированных в речи. На каждый звук испытуемые должны были разучить определенную позу. Так, на звук [а], дети должны были открыть рот, при этом вытянуть обе руки в стороны. В процессе выполнения упражнения следили за плавностью и координацией звука и движения. Сначала задание выполнялось одновременно с ведущим, далее по образцу – ведущий показывает, испытуемые после показа повторяют. После отработки упражнения выполняется детьми без предварительного показа, только по словесной инструкции. На протяжении всех занятий дошкольников учили модулировать голос по высоте/силе, произносить звук протяжно и наоборот коротко, увеличивая громкость и уменьшая. После усвоения произнесения звука изолированно, задание усложняли. Испытуемым предлагались цепочки из последовательности двух, трех и более звуков с одновременным звуковым анализом.

Фонетическая ритмика с включением зрительного и двигательного образа звука формируют основные анализаторы – слуховой, речевой, зрительный и двигательный, способствуют скоординированному взаимодействию между ними [1]. Это помогает детям с ОНР наиболее эффективно усвоить учебный материал, автоматизировать звуки в свободной речи. Начиная с подготовительного этапа, испытуемых обучали правильно и осознанно закреплять и регулировать движениями фонетической ритмики с одновременным произнесением звуков. В соответствии с рекомендациями Т.М. Власовой и А.Н. Пфафенродт, все упражнения фонетической ритмики с речевым сопровождением, начинались с основных исходных положений (различное для разных групп звуков) [2]:

1. Исходное положение для всех звуков, кроме (и), (л), (р), (к): Встать прямо, руки чуть согнуть и расположить на уровне груди, локти немного опустить, ноги вместе.

2. Исходное положение для звуков (и), (л), (к): Встать прямо, руки подняты до уровня плеч и согнуты в локтях, локти при этом чуть развести в стороны, ноги вместе.

3. Исходное положение для звука (р): Встать прямо, руки расположить на уровне груди и вытянуть вперед, ноги вместе.

На заключительном этапе коррекционной программы с детьми закреплялся уже пройденный материал, повторялись основные двигательные упражнения. Выполнялись задачи по развитию музыкального слуха и

чувства ритма; различению акустически сходных звуков, обучали детей употреблению звуков в различных речевых ситуациях.

Все коррекционные занятия строились по единому принципу – обеспечение тесной взаимосвязи движений и музыки, с одновременным включением доступного детям вербального материала. Главным направлением всей коррекционной работы являлось обучение правильному звукопроизношению посредством двигательных упражнений, совершенствование фонематического слуха и восприятия, а также процессов фонематического анализа и синтеза [5].

Полученные результаты в ходе проведения контрольного эксперимента подтвердили эффективность применения фонетической ритмики в коррекции фонематических процессов у дошкольников с ОНР. С заданием по узнаванию неречевых звуков испытуемые, участвовавшие в коррекции (экспериментальная группа), справились на высоком уровне (67%), в контрольной группе высокий уровень смогли показать 50% испытуемых. Все предложенные звуки дети правильно дифференцировали, встречались отдельные ошибки с самостоятельным исправлением.

Положительная динамика в экспериментальной группе выявлена и в задании по различению слов, сходных по звучанию. На высоком уровне задание выполнили 42% испытуемых, в контрольной группе только 17%. Большая часть испытуемых контрольной группы показала средний и низкий уровень, дети допускали много ошибок в сходных по звучанию словах, не могли различить на слух слова-квазиомонимы. То есть, испытуемые, не участвовавшие в коррекции показали такие же результаты, как и на констатирующем этапе, положительной динамики не просматривалось.

Высокий уровень дифференциации звуков по противопоставлениям получили половина участников экспериментальной группы (50%), в контрольной значительное отставание – только 17%. Испытуемые смогли правильно дифференцировать все предложенные звуки, не пользуясь дополнительной помощью. На низком уровне в экспериментальной группе задание выполнили только 17%, для сравнения в контрольной низкий уровень показали 42% испытуемых. Было допущено много ошибок, самая распространенная – это персеверации. Таким образом, навык дифференциации звуков по противопоставлениям в контрольной группе не изменился и остался на низком уровне, в экспериментальной – результаты значительно улучшились. Высокие результаты в экспериментальной группе позволяют сделать вывод, что фонетическая ритмика способствует формированию у дошкольников с ОНР различать слоги с различных позиций.

Положительные результаты в экспериментальной группе выявлены при исследовании навыка дифференциации фонем и звукового анализа. В контрольной группе результаты остались без изменений. Без ошибок и дополнительной помощи в экспериментальной группе с заданием справились 33% испытуемых, в контрольной – только 8%. Как можно увидеть, в контрольной группе прослеживается заметное отставание. На низком уровне в экспериментальной группе задание выполнили только 25% испытуемых, в контрольной – 42%. Дети с низким уровнем допускали многочисленные ошибки, особую сложность вызвало задание на различение исследуемого звука среди последовательности других. Дошкольники, не участвовавшие в коррекции, допускали те же ошибки, что и на констатирующем этапе – повторение и замена звуков, неразличение исследуемого звука среди других речевых звуков, несформированность фонематического слуха. В сравнении с ними дети экспериментальной группы, с которыми проводилась коррекционная работа с использованием фонематической ритмики, показали более высокие результаты.

Обследование фонематического анализа также показало положительные изменения в экспериментальной группе. Если в ходе первичной диагностики высокий уровень не был выявлен, то после занятий фонетической ритмикой высокий уровень показали 33%, в контрольной – только 8%. Дети правильно выделили звуки в словах, определили их местоположение и общее количество звуков в слове. На среднем уровне в экспериментальной группе с заданием справились 42%, в контрольной 33% испытуемых. Встречались отдельные ошибки в звуковом анализе, которые исправлялись с помощью логопеда. На низком уровне фонематический анализ оказался у 25% испытуемых экспериментальной группы и у 58% в контрольной. Большинство детей контрольной группы не смогли правильно и без посторонней помощи определить с первой попытки количество звуков во всех словах, пропускали звуки, застредали на предыдущем, допускали многочисленные персеверации. Наблюдались множественные ошибки в словах с фонетически близкими звуками. То есть, у дошкольников, не участвовавших в коррекционной программе с использованием фонетической ритмики остались те же нарушения фонематического анализа, что и ранее, положительной динамики не выявлено. В экспериментальной группе напротив, заметны положительные сдвиги, ошибок, которые регистрировались на констатирующем этапе, после коррекции практически не встречалось.

В ходе обследования фонематического синтеза в экспериментальной группе 33% испытуемых показали высокий уровень, в контрольной высокий уровень не выявлен. При этом, низкий уровень выявлен у 17% экспериментальной группы и у 58% – в контрольной. Большинство детей контрольной группы не смогли составить слов без помощи логопеда. Как и на констатирующем этапе, дети придумывали из представленных звуков новые слова, но не могли объяснить их значение. Полученные результаты показали, что фонематический синтез, также как и фонематический анализ у детей экспериментальной группы после проведения коррекционных занятий значительно улучшился. В контрольной группе результаты остались на прежнем уровне.

При исследовании фонематических представлений в экспериментальной группе также просматривается положительная динамика. На высоком уровне с заданием справились 42% испытуемых, в контрольной только 8%. Самостоятельно дошкольники контрольной группы не смогли выполнить задание, требовалась помощь логопеда. Испытуемые не смогли показать картинки, названия которых содержат звуки глухие/звонкие, шипящие/свистящие. Задания, где нужно было придумать слова с заданным звуком, также вызвали затруднения, половина испытуемых группы не смогли составить ни одного слова, даже с помощью логопеда. Фонематические представления у испытуемых, задействованных в логопедической работе с использованием фонетической ритмики, оказались сформированными на более высоком уровне, нежели у детей, занимавшихся по плановой логопедической программе дошкольного учреждения.

Выводы. Таким образом, успешность и положительная динамика развития детей в процессе применения логопедической программы были достигнуты благодаря применению фонетической ритмики. Результаты исследования показали, что в процессе коррекции постоянно совершенствовались процессы фонематического слуха и восприятия, фонематического анализа и синтеза.

Литература:

1. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия устной речи / В.И. Бельтюков // Москва: Педагогика, 2013. – 176 с.
2. Власова, Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт // Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 240 с.
3. Горчакова, А.М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии». – Самара, СГПУ, 2014. – 301 с.
4. Каракулова, Е.В. Коррекционная фонологоритмика: учебно-методическое пособие / Е.В. Каракулова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 111 с.
5. Крылова Е.С. Методические аспекты развития фонематических процессов у детей с нарушениями речи / Е.С. Крылова // Вопросы педагогики. – Москва. – 2020. – № 6 (1). – С. 188-194.
6. 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 378.1

директор Аскарова Наиля Ильгизовна

Казанский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Казань)

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ НА ОСНОВЕ ОПЕРЕЖАЮЩИХ ИНДИКАТОРОВ

Аннотация. Современные социально-экономические преобразования общества актуализировали доказательный подход к управлению вузом. Цель статьи – дать сущностную характеристику доказательного управления вузом на основе опережающих индикаторов. Методологическую основу исследования составил доказательный подход, предусматривающий принятие управленческих решений на основе фактов. Сущность доказательного управления вузом отражает процесс осознанного принятия управленческих решений, диалектично взаимосвязанных и детерминированных систематическим обзором и метаанализом научных исследований и включает продуктивно-доказательные и социально-коммуникативные компоненты. Функции доказательного управления ориентируют на выбор конкурентной стратегии вуза; обеспечивают эффективность управленческих решений на основе внешних доказательств, индикативного планирования; обуславливают интеграцию практики управления с наилучшими доступными внешними данными систематических исследований.

Ключевые слова: доказательное управление вузом, управление вузом на основе опережающих индикаторов, доказательный подход.

Annotation. Modern socio-economic transformations of society have updated the evidence-based approach to university management. The purpose of the article is to give an essential characteristic of the evidence-based management of a university based on leading indicators. The methodological basis of the study was formed by an evidence-based approach that provides for the adoption of management decisions based on facts. The essence of evidence-based management of a university reflects the process of conscious management decisions, dialectically interrelated and determined by a systematic review and meta-analysis of scientific research and includes productive evidence and socio-communicative components. Evidence-based management functions focus on the choice of the competitive strategy of the university; ensure the effectiveness of management decisions based on external evidence, indicative planning; condition the integration of management practices with the best available external data from systematic research.

Keywords: evidence-based university management, university management based on leading indicators, evidence-based approach.

Введение. Управление – это междисциплинарное понятие, характеризующее целенаправленный процесс обеспечения оптимального функционирования и развития системы [16]. В педагогических исследованиях управление определяется как процесс и результат выбора цели и способов ее достижения [2]; процесс воздействия субъекта на объект управления для оптимизации целенаправленного перехода системы из одного состояния в другое [13]; система действий, обеспечивающая перевод объекта из начального состояния в требуемое конечное состояние [14]; видовая категория, включающая специализированную трудовую деятельность [12]. Цель статьи: дать сущностную характеристику доказательного управления вузом на основе опережающих индикаторов.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу исследований проблем управления составляет совокупность подходов, которая позволяет: обосновать системную целостность структурообразующих компонентов управления и устойчивую направленность на результат, посредством оптимизации управляемой системы (системный подход) [18]; установить взаимосвязи между функциями управления (процессный подход) [15]; повысить эффективность методов управления, исходя из обстоятельств, определить содержание управленческой компетенции всех субъектов (ситуационный подход) [2]; определить и упорядочить цели управления и разработать программу по их достижению (программно-целевой подход) [19]; моделировать систему управления для количественного описания процессов и оптимального решения задач, организации механизмов обратной связи (кибернетический подход) [5]; учитывать воздействие внутренних и внешних условий и факторов, оптимизировать «входы» и «выходы» (комплексный подход) [16]; выделить основные научные школы в управлении, дать характеристику концептуальных идей, провести их сравнительный анализ и выявить составляющие, интересные для конкретной модели управления (парадигмальный подход) [4]; установить диалектические взаимосвязи между

процессом и результатом, причиной и следствием, необходимостью и случайностью, возможностью и действительностью (интегративный подход) [3].

В настоящее время в управлении образованием получила распространение идеология менеджериализма, ориентированная на экономику знаний, цифровую трансформацию системы образования, коммодификацию целей, развитие образовательных услуг, повышение продуктивности деятельности научно-педагогических работников, управление качеством образования [1]. Качественная характеристика менеджериализма, как теоретической концепции и управленческой практики, включает тотальный менеджмент качества (TQM), реинжиниринг, распределение полномочий, трансформационное лидерство. В идеологии менеджериализма наибольшую ценность для педагогических исследований составляют идеи об автономном, рациональном акторе, действующем в собственных интересах, способным взять на себя ответственность, и коллективном сотрудничестве. Идеология менеджериализма все больше проникает в систему управления образованием посредством импорта методов и критериев качества [15].

Сущность управления вузом отражает процесс целеориентированного взаимодействия субъектов образовательных отношений, направленного на обеспечение реализации права граждан на образование и государственной политики в сфере высшего образования, а также оптимального функционирования и инновационного развития образовательной организации для получения качественных новых результатов образования в интересах человека, семьи, общества, государства [4].

В содержании управления вузом можно выделить следующие компоненты: объективно-предметные, объединяющие объект, предмет, принципы, цели, задачи, функции управления; схему управленческой деятельности; условия, факторы, формы, методы, средства управления; контроль, индикаторы, результат [5]; и субъективно-прагматические, включающие субъектов управления, мотивацию, рефлексию, субъект-субъектные и субъект-объектные взаимодействия [6]. Установлено, что эффективность процесса управления вузом повышается при условии системности объективно-предметных и субъективно-прагматических структурообразующих компонентов.

Доказательное управление предусматривает принятие управленческих решений на основе фактов, наилучших имеющихся доказательств (результатов научных исследований, опубликованных в рецензируемых журналах; сбора и анализа эмпирических данных) [7]. Теоретическую основу доказательного подхода к управлению составили идеология менеджериализма и доказательная медицина, опирающаяся на достоверные доказательства эффективности и безопасности применения профилактических, диагностических, лечебных вмешательств и предусматривающая объединение индивидуального клинического опыта с лучшими доступными внешними клиническими данными систематических исследований [17].

Авторы исследований проблем доказательного управления в образовании отмечают, что преподаватели должны: быть критически настроенными читателями научных публикаций в области образования; иметь возможность продуктивно использовать эмпирические данные и интегрировать их со своим опытом преподавания и знаниями; уметь ценить идею и возможность ее интеграции с педагогической практикой [8]. При этом наибольшие дискуссии вызывают вопросы о том, что считать лучшими доказательствами для образования, как и когда использовать доказательства, как связаны личные знания, опыт и внешние доказательства [9]. Доказательное управление обуславливает интеграцию индивидуального опыта преподавания и обучения с наилучшими доступными внешними данными систематических исследований. Однако, увеличивающийся объем педагогических исследований затрудняет выбор наиболее релевантных данных [7]. Кроме того, не все управленческие решения в образовании можно подкрепить внешними доказательствами [20]. Вместе с тем, доказательное управление позволяет выявить стратегии в образовательной политике и педагогической практике, тенденции развития педагогической науки, выступает ориентиром для принятия корректных управленческих решений.

Сущность доказательного управления вузом отражает процесс осознанного принятия управленческих решений, диалектично взаимосвязанных и детерминированных систематическим обзором и метаанализом научных исследований, для оптимального достижения поставленных целей и обеспечения качества образования, а также определения перспектив развития образовательной организации.

В содержании доказательного управления вузом можно выделить следующие компоненты: продуктивно-доказательные, объединяющие результаты научных исследований, эмпирические данные, систематические обзоры и метаанализы, экспертные мнения, методы диагностики управления, педагогические инновации, передовой педагогический опыт; и социально-коммуникативные, включающие мотивацию, рефлексию, методы делового общения, брендинг, имиджирование. Установлено, что эмерджентность доказательного управления вузом проявляется при условии развития синергетической связи продуктивно-доказательных и социально-коммуникативных компонентов. Синергетическая связь продуктивно-доказательных и социально-коммуникативных компонентов обуславливает отбор опережающих индикаторов и содержание функций доказательного управления.

Индикатор определяется как интегральный параметр для количественного определения качественных характеристик процесса. В теории управления используются такие понятия, как «индикативное планирование», «индикативное управление» «опережающие индикаторы» [2]. Индикативное планирование подразумевает процесс формирования и последующего достижения системы индикаторов (параметров), исходя из поставленных целей. Индикативное управление это процесс координации интересов субъектов управления на основе индикативного планирования для устойчивого функционирования и развития объекта управления. Опережающие индикаторы — это параметры, характеризующие предполагаемые изменения объекта управления и обуславливающие своевременное реагирование.

В педагогических исследованиях индикативное планирование определяется как аналитическая стадия индикативного управления, которая носит рекомендательный характер, предусматривает разработку целевых программ и их финансовое обеспечение [11]. Индикативное управление трактуется как эффективный инструмент межотраслевой координации, формирования и развития отраслевых образовательных кластеров [13]. Опережающие индикаторы рассматриваются как параметры, характеризующие «желательное состояние (позиционирование и определение «уровней притязания»), предварительную укрупненную оценку ресурсных возможностей [14].

Функции доказательного управления вузом на основе опережающих индикаторов сопряжены со структурообразующими компонентами управления (объективно-предметными и субъективно-

прагматическими), а также доказательного управления (продуктивно-доказательными и социально-коммуникативными). Критико-аналитическая функция предусматривает метаанализ и критическую оценку доказательств для осмысленного принятия эффективного управленческого решения по достижению многих целей и успешному завершению мультипроектов [11]. Индикативно-рейтинговая функция включает отбор опережающих индикаторов для повышения конкурентоспособности вуза в условиях постоянно происходящих изменений, мониторинг реализации и достижение индикативного плана, организацию рейтинговой оценки структурных подразделений и профессорско-преподавательского состава [15]. Организационно-мотивационная функция обеспечивает внедрение инновационных механизмов организации научно-образовательной деятельности (краудсорсинг для привлечения общественных институтов к решению проблем, венчурные студии для развития стартапов, цифровые технологии для постановки и решения новых педагогических задач), оптимизацию мотивационных методов управления, эффективность брендинга и имиджирования [10].

Значение функций доказательного управления в следующем: ориентируют на выбор конкурентной стратегии вуза с учетом приоритетов образовательной политики, тенденций развития педагогической науки, передового педагогического опыта (критико-аналитическая функция); обеспечивают эффективность управленческих решений на основе внешних доказательств, индикативного планирования и рейтингового учета достижений субъектов управления (индикативно-рейтинговая функция); обуславливают интеграцию практики управления, индивидуального педагогического опыта с наилучшими доступными внешними данными систематических исследований (организационно-мотивационная функция).

Выводы. Современные социально-экономические преобразования общества, распространение идеологии менеджериализма в управленческой практике актуализировали доказательный подход к управлению вузом. В образовании доказательное управление позиционируется как эффективный инструмент персонализации обучения и формирования готовности к обучению в течение всей жизни; а также как процесс проектно-целевого программирования, обеспечивающего принятие эффективного управленческого решения по достижению многих целей и успешному завершению мультипроектов в условиях постоянно происходящих изменений.

Литература:

1. Абрамов Р.Н. Менеджерализм: экономическая идеология и управленческая практика // Экономическая социология. – 2007. – Т. 8. – №2. – С. 92-101.
2. Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: Монография. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 300 с. http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/256/79256/59866?p_page=1 (дата обращения 28.09.2021)
3. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 132.
4. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достояния личности // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 91.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1984. – 344 с.
6. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1-2. – С. 133.
7. Biesta G.J.J. Why ‘what works still won’t work: from evidencebased education to value-based education // Studies in Philosophy and Education. – 2010. – N 29 (5). – P. 491-503. doi: 10.1007/s11217-010-9191-x <https://philpapers.org/rec/BIEWWW-2> (дата обращения 28.09.2021)
8. Davies P. What is evidence-based education? // British Journal of Educational. Studies. – 1999. – Vol. 47. – N 2. – P. 108-121. <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Davies-What-is-Evidence-Based-Education.pdf> (дата обращения 28.09.2021)
9. Diery A., Vogel F., Knogler M., Seidel T. Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators’ Attitudes, Challenges, and Uses // Frontiers in Education. – 2020. – Volume 5. – Article 62. doi: 10.3389/educ.2020.00062 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00062/full> (дата обращения 28.09.2021)
10. Ivanov V.G., Barabanova S.V., Shagieva R.V., Chikisheva N.M., Lunev A.N., Volkova N.V., Nabiullina K.R., Spirina E.V. The Essence and Content of State Regulation of Services Development in Conditions of Increasing Autonomy of Federal State Entitie // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – P. 149-154.
11. Lunev A.N., Pugacheva N.B., Stukolova L.Z. Development strategies for professional educational services under the increasing autonomy of territories within the federal state // Актуальні проблеми економіки. – 2014. – Т. 10. – № 160. – С. 215.
12. Lunev A.N., Pugachova N.B., Stukolova L.Z. Socially oriented regional economic space as an instrument in managing the development of service sector // Актуальні проблеми економіки. – 2014. – Т. 155. – № 5. – С. 247.
13. Lunev A.N., Safin R.S., Korchagin E.A., Sharafutdinov D.K., Suchkova T.V., Kurzaeva L.V., Nikishina S.R., Kuznetsova N.A. The Mechanism of Industrial Educational Clusters Creation as Managerial Entities of Vocational Education // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – P. 166-171.
14. Pugacheva A.S., Filippova V.P., Kon A.Y., Dorzhieva L.B., Silchenok I.S., Pugacheva N.B., Lunev A.N., Mustafina A.A. Market Regulators of Service Spheres Innovative Development as a Tool of Regional Socio-Economic Policy // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – С. 294-300.
15. Pugacheva N., Kirillova T., Kirillova O., Luchinina A., Korolyuk I., Lunev A. Digital Paradigm in Educational Management: The Case of Construction Education Based on Emerging Technologies // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2020. – Vol. 15. – № 13. – P. 96-115 <http://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.14663> (дата обращения 28.09.2021)
16. Pugacheva N.B., Kashina S.G., Kirillova T.V., Ovchinnikova I.G., Kudyashev N.K., Lunev A.N., Pavlova O.A., Valeyev A.S. The Mechanism of State-Public Management of Vocational Education in the Region // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – С. 6-11.

17. Sackett D.L., Rosenberg W.M.C., Gray J.A.M., Haynes R.B., Richardson W.S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't // BMJ. – 1996. – N 312. – P. 71-72. doi: 10.1136/bmj.312.7023.71 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8555924/> (дата обращения 28.09.2021)

18. Terentyeva I.V., Akhmetzyanova G.N., Mukhomorova I.V., Perezhogina O.N., Pugacheva N.B., Gainullina R.R., Lunev A.N., Lezhnin V.V. Development Strategy of Service Sector in Conditions of Federal States Entities Autonomy Increasing // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – С. 1-5.

19. Terentyeva I.V., Starodubtsev M.P., Timonin A.I., Pugacheva N.B., Zyкова N.N., Lunev A.N., Ezhov S.G., Starikova L.D. Assessment of state services quality and availability in the socio-cultural sphere // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 1. – P. 122-127.

20. Thomas G., Pring R. Evidence-based practice in education. Maidenhead: Open University Press. – 2004. – 240 p.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО

«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье раскрыто понятие «функциональная грамотность». На основе деятельностного подхода разработаны методические рекомендации для учителя начальных классов в формировании функциональной грамотности обучающихся. Раскрыты особенности развития ключевых навыков функциональной грамотности в начальной школе на учебных предметах «Русский язык», «Математика», «Литературное чтение» и «Окружающий мир».

Ключевые слова: функциональная грамотность, качество образования, деятельностный подход, оценка, федеральный государственный образовательный стандарт, начальное общее образование, учебная задача, лично-ориентированные образовательные технологии, универсальные учебные действия.

Annotation. The article reveals the concept of "functional literacy". Based on the activity approach, methodological recommendations have been developed for primary school teachers in the formation of students' functional literacy. The features of the development of key functional literacy skills in primary school on the subjects "Russian language", "Mathematics", "Literary reading" and "The world around us" are revealed.

Keywords: functional literacy, quality of education, activity approach, assessment, federal state educational standard, primary general education, educational task, student-centered educational technologies, universal learning activities.

Введение. В современную эпоху в образовании прочно утвердилась идея о развитии функциональной грамотности обучающихся как возможности полноценного и успешного функционирования личности в обществе [1]. Поэтому не случайно на сегодняшний день проблема формирования функциональной грамотности российских школьников приобрела особую актуальность не только научной среде, но и на уровне государственных структур, как возможности повышения качества российского образования [9]. Стремление России попасть в десятку лидеров по результатам международных исследований качества образования (PISA, PIRLS, TIMSS, ICCS, TALIS и др.) на сегодняшний день меняет отношение педагогической общественности к содержанию учебного материала школьных предметов и определяет необходимость разработки учебных заданий практикоориентированного характера в межпредметном взаимодействии.

Отмеченное выше указывает на то, что формирование и развитие умений и навыков функциональной грамотности обучающихся всех образовательных ступеней является одной из приоритетных задач российского образования. В начальной школе решение этой задачи рассматривается на уровне реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Согласно требованиям ФГОС НОО, в начальной школе в процессе организации урочной и внеурочной деятельности необходимо создавать условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся как «способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [7, с. 20]. Результативной составляющей такой деятельности является развитие у обучающихся инициативности, эмоциональной устойчивости, умения творчески и нестандартно мыслить в процессе решения жизненных задач.

Изложение основного материала статьи. Выяснено, что основы функциональной грамотности закладываются в начальной школе. Особое внимание на данном этапе педагог уделяет стимулированию речевой деятельности обучающихся: уметь говорить, слушать, читать, писать, считать. Целенаправленная и систематизированная работа учителя в этом направлении способствует развитию у младших школьников общеучебных (универсальных) умений и навыков.

Кроме того, педагогу начальных классов необходимо сформировать у обучающихся ключевые компетенции (информационные, коммуникативные, рефлексивные), развивать потребность в саморазвитии, самообразовании, готовность обучаться на последующих образовательных этапах [8, с. 145].

Выделим характерные особенности, свойственные для функционально грамотного человека. По определению А.А. Леонтьева, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [6].

На основе теоретического и практического опыта, представленного исследователями Института стратегии развития образования РАО под руководством доктора педагогических наук Н.Ф. Виноградовой,

предлагаем перечень методических рекомендаций, направленных на повышение эффективности деятельности учителя начальных классов в формировании функциональной грамотности обучающихся [2; 3]:

1. Организовать учебный процесс в форме деятельности. Упор делается на умение учиться самостоятельно. Исходя из этого, изучаемая тема несет деятельностный характер.

2. Осуществлять реализацию программы обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

3. Обеспечить активность учащихся в процессе обучения.

4. Процесс обучения должен быть направлен на формирование самостоятельности и ответственности обучающихся за поступки.

5. Использовать на уроках различные формы работы обучающихся: индивидуальную, парную, групповую.

6. Применять в педагогической деятельности активные личностно-ориентированные технологии: проблемно-диалогические (формирование умений школьника определять проблему и находить способы ее решения посредством специально организованного педагогом диалога с учеником, способствующего активизации и развитию их логического мышления); технологии продуктивного чтения (организация правильной читательской деятельности обучающихся в соответствии с логикой поэтапной работы с текстом); технологии проектирования (применяются такие творческие задания, как изготовление плакатов, моделей, организация выставки, исследования).

7. Создавать проблемные учебные ситуации на занятиях.

8. Дифференцировать учебный процесс по уровням.

9. Развивать информационные, коммуникативные, социальные навыки обучающихся.

10. Оценивать образовательные результаты и достижения обучающихся.

Кроме того, одним из эффективных условий формирования функциональной грамотности в младшем школьном возрасте является развитие поисково-исследовательских навыков обучающихся с применением логических приемов познавательной деятельности: умение выдвигать гипотезы, сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать, делать умозаключения. Способность выстраивать логическую цепочку умозаключений обеспечивает возможность «открытия» нового знания, с которым ученик ранее не был знаком.

Формирование функциональной грамотности обучающихся любой образовательной ступени сопряжено с развитием базовых компетенций в процессе обучения всем предметам на доступном для них уровне. В отечественной педагогике существуют разные подходы к классификации базовых компетенций обучающихся, но наиболее полноценной, на наш взгляд, является классификация И.А. Зимней [4]. В разработке классификации компетенций/компетентностей И.А. Зимняя основывается на категории деятельности и выделяет 3 группы ключевых компетенций (базовых навыков), позволяющих оценить общую культуру личности: «компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, как субъекту жизнедеятельности» (здоровьесбережение, ценностно-смысловая ориентация в мире, интеграция, гражданственность, самосовершенствование, саморегулирование, саморазвитие, личностная и предметная рефлексия и др.) [4, с. 12]; «компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми» (социального взаимодействия, компетенции в общении) [4, с. 12-13]; «компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах» (игра, учение, труд, познавательная деятельность, компетенции информационных технологий и др.) [4, с. 12-13].

Опираясь на предложенную И.А. Зимней классификацию ключевых компетенций личности, разработанную научной школой А.Г. Асмолова концепцию развития универсальных учебных действий для начального общего образования и требования ФГОС НОО [4; 5; 7], в данном исследовании мы рассматриваем в качестве базовых четыре вида компетенций, которые, на наш взгляд, позволяют успешно формировать универсальные учебные действия (УУД) обучающихся начальной школы (рисунок 1).

Разберем каждый вид компетенций более подробно. Организационные умения включают компетенции личностного самосовершенствования (регулятивные действия). Интеллектуальные умения содержат учебно-познавательные, информационные, ценностно-смысловые компетенции (познавательные универсальные действия). В оценочные умения входят ценностно-смысловые компетенции (личностные действия). Коммуникативные умения содержат общекультурные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции (коммуникативные действия).



Рисунок 1. Виды базовых компетенций обучающихся уровня начального общего образования

Выделенные на рисунке 1 виды базовых компетенций можно рассматривать как индикаторы формирования функциональной грамотности обучающихся начальной школы, по которым можно определить уровни их готовности к решению жизненных проблем и способности применить освоенные предметные знания и учебные действия не по предложенному образцу, а в нетипичной для них ситуации.

Уровни формирования видов функциональной грамотности обучающихся разных стран мира, в т.ч. и России, (читательской, математической, естественнонаучной, финансовой и др.) определяются по

результатам международных исследований. В частности, «Международная программа оценки учебных достижений 15-летних обучающихся PISA», оценивает умения школьников применять знания, умения и навыки, полученные в образовательном учреждении для решения большого спектра жизненных задач в разных сферах человеческой деятельности и в межличностном общении и социальных отношениях [12]. «Международное исследование качества математического и естественно-научного образования TIMSS» проводит оценку математической и естественнонаучной грамотности обучающихся 4-8 классов [13]. Также следует отметить «Международное исследование качества чтения и понимания текста PIRLS», которое позволяет сравнить уровень и качество чтения и понимания текста младшими школьниками в разных странах мира, и определить различия в национальных системах образования [11]. В процессе исследования осуществляется оценка трех ключевых областей функциональной грамотности: читательской, математической и естественнонаучной грамотности. Если в исследованиях PIRLS и TIMSS проводится оценка академической грамотности в области чтения, математики и естествознания, то в исследованиях PISA – насколько сформирована функциональная грамотность 15-летних подростков (математическая, читательская, естественнонаучная, финансовая) [1].

Рассмотрим возможности формирования функциональной грамотности на базовых учебных предметах в начальной школе («Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир»).

Одним из ключевых навыков функциональной грамотности, на развитие которого должен обращать особое внимание учитель начальных классов, – грамотность в чтении. На сегодняшний день способность работать с информацией (в первую очередь, осмысленно, с пониманием читать текст) – непреходящий фактор успешности человека.

На уроках русского языка и литературного чтения основное внимание педагога сосредоточено на формировании и развитии навыков читательской грамотности. Благодаря использованию на уроках активных методов и приемов формирования читательской грамотности обучающихся можно сформировать у них умения организовывать свое рабочее место, работать с учебником, со словарем, распределять время, находить и корректировать ошибки, логически рассуждать, аргументировать свою точку зрения и в то же время выслушивать собеседника и деликатно вести диалог. Многим младшим школьникам присуще ошибаться при применении новых орфографических или грамматических правил. Но данные ошибки могут быть преодолены при закреплении изученного материала [3, с. 29].

Изучение предмета «Литературное чтение» учитывает освоение школьниками навыков грамотного беглого чтения, ознакомление с произведениями детской литературы и развитие умений работы с текстом, способность найти необходимую книгу среди других, умение отобрать произведение по заданной теме, умение слушать другого. Особенно эффективным в формировании читательской грамотности обучающихся младших классов на уроках литературного чтения является использование элементов беседы, когда ученикам необходимо дать более развернутые многослойные ответы с использованием дополнительной информации из жизни, других произведений.

Предмет «Математика» подразумевает развитие арифметических счетных навыков, знакомство с основами геометрии, развитие умения самостоятельного определения положения предметов на плоскости и обозначение данного расположения языковыми средствами: вверху, внизу, слева, справа, между, сзади, спереди, ближе, дальше, рядом; навык ориентироваться во времени; навык решения задач с сюжетом, основанным на реальных жизненных ситуациях [1, с. 39].

Предмет «Окружающий мир» интегрирует в своем содержании знания разных областей наук и включает в себя модули естественнонаучной и социально-гуманитарной направленности. Данный предмет предполагает изучение основ безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения, нравственности и гражданственности, научной мысли и открытий. В формировании функциональной грамотности педагогу начальных классов следует иметь в своем арсенале набор технологий развития критического мышления обучающихся. Задача, которая стоит перед учениками – выработка критической позиции к любому утверждению, предусматривающей поиск подходящих аргументов (логических, экспериментальных, математических, лингвистических) для доказательства своей точки зрения по рассматриваемой проблеме. Однако важно формировать ценностное отношение личности к происходящим в мире событиям и явлениям. Именно на уроке окружающего мира рассматриваются темы о жизни и здоровье, как о важных ценностях для человека, развиваются навыки безопасного поведения и гигиены личности, о научных открытиях и важности научного познания, о глобальных проблемах человечества и необходимости создания открытого общества, изучение которых должно наталкивать ребенка на понимание, что монополии на истину не существуют и любое утверждение может быть предметом обсуждения и критики [1, с. 61-62].

Выводы. Таким образом, методологической основой формирования функциональной грамотности обучающихся уровня начального общего образования является деятельностный подход, акцентирующий внимание на создании специальных педагогических условий для организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с применением технологий проблемно-диалогического обучения, проектного метода, групповой формы работы на уроках, использованием интерактивных (информационных, электронно-технических и др.) средств обучения. Именно на этапе начального образования, когда ведущим видом деятельности школьников является учебная деятельность, педагогу не стоит опираться только на объяснительно-иллюстративный метод преподнесения новой информации, а важно интегрировать связь образования с многообразной человеческой деятельностью [10]. Рассмотренные в статье механизмы формирования функциональной грамотности обучающихся начальных классов свидетельствуют о необходимости пересмотра предметного содержания с объяснительно-иллюстративного метода обучения на изучение школьных предметов с «направленностью на решение социальных и бытовых проблем» [10] с опорой на индивидуальные потребности, интересы и склонности обучающихся и созданием условий для организации самостоятельных исследований школьников.

Литература:

1. Алексашина И.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся. – «КАРО», 2019. – 130 с.
2. Виноградова Н.Ф. Десять советов учителю по формированию читательской грамотности младших школьников // Начальное образование. – 2017. – № 3. – С. 3-7.

3. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7-14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 16.09.2021).
5. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов; под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. – С. 22-25.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100).
8. Серых Л.В., Пульная С.А., Терехова С.Е., Белова О.В. Формирование функциональной грамотности на уроках в начальной школе: актуальный региональный опыт: сборник методических материалов: часть 2. – Белгород: ОГАОУ ДПО БелИРО, 2020. – 472 с.
9. Указ Президента РФ от 21.07.2020 N 474 "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года".
10. Шевченко Н.И., Махотин Д.А. Формирование функциональной грамотности школьников и студентов: исследование условий развития // ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. Информационно-публицистический образовательный журнал. 07.09.2019. URL: <https://interactiv.su/2019/09/07/%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9-%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD/> (дата обращения: 16.09.2021).
11. PIRLS [Электронный ресурс] (Международное исследование качества чтения и понимания текста). URL: <https://fioco.ru/pirls> (дата обращения: 16.09.2021).
12. PISA [Электронный ресурс] (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). URL: <https://fioco.ru/PISA> (дата обращения: 16.09.2021).
13. TIMSS [Электронный ресурс] (Международное исследование качества математического и естественно-научного образования). URL: <https://fioco.ru/timss> (дата обращения: 16.09.2021).

Педагогика

УДК 379.831

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат психологических наук, доцент Озерова Светлана Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В последнее время все более возрастает роль сообщества сверстников как микрофактора социализации подрастающего поколения. Это происходит в связи с продолжающейся урбанизацией населения, ростом числа однодетных и неполных семей, сравнительно однородной информированностью детей (благодаря средствам массовой информации), а также в связи с кардинальными социально-экономическими изменениями, к которым подрастающие поколения приспосабливаются быстрее, легче, чем старшие. Возрастает автономия детей от взрослых, достичь которую и утвердить себя как личность – важнейшие задачи подросткового и юношеского возраста. Эта автономия свободно проявляется в особенностях подростковой и юношеской субкультур. В представленной статье авторы рассматривают теоретические и практические аспекты проблемы социализации личности в детских организациях.

Ключевые слова: социализация, дети, подростки, общественные организации, дополнительное образование, клуб, досуг, свободное время.

Annotation. Recently, the role of the peer community as a microfactor of socialization of the younger generation has been increasing. This is due to the ongoing urbanization of the population, the growing number of single-child and single-parent families, the relatively homogeneous awareness of children (thanks to the mass media), as well as in connection with cardinal socio-economic changes, to which the younger generations adapt faster, easier than the older ones. The autonomy of children from adults is increasing, to achieve which and establish themselves as a person are the most important tasks of adolescence and adolescence. This autonomy is freely manifested in the peculiarities of adolescent and youth subcultures. In the presented article, the authors consider the theoretical and practical aspects of the problem of socialization of the individual in children's organizations.

Keywords: socialization, children, teenagers, public organizations, additional education, club, leisure, free time.

Введение. В условиях, когда меняется общество, уходит в прошлое монополия на детское движение, серьезно переосмысливаются взгляды на цели, задачи детских и подростковых организаций. В числе факторов, определяющих их успех, – подготовленность взрослых к работе с детскими объединениями, умение утверждать и развивать демократический стиль отношений с детьми и подростками, способность

взаимодействовать с различными детскими и подростковыми объединениями, их руководителями. Вполне очевидно, что рост и развитие детского общественного движения ставит перед педагогической наукой задачу выработки общей стратегии взаимодействия с ними учителя как представителя государственно-общественного института воспитания.

Взаимодействие с детскими юношескими организациями – это многогранное понятие, в полном объеме своем касающееся целого ряда аспектов соответствующей профессиональной деятельности. Среди них можно выделить, как минимум, два больших блока теоретических и практических вопросов: организации взаимодействия самого объединения (организационно-юридические, финансовые, хозяйственные, кадровые) и непосредственного взаимодействия с членами детского объединения (организационно-содержательные, методические, практические).

Каждый из указанных блоков требует своей системы знаний, умений, специальных личностных качеств и профессиональных особенностей, специальной эрудированности, хотя между ними не исключено и многое общее [1; 5; 6]. Второй блок вопросов, затрагивающий определенные воспитательные аспекты работы, в большинстве своем пересекается и перекликается с многочисленными вопросами профессиональной деятельности педагогов, занимающихся проблемами воспитания детей, организации детских коллективов в школе и других воспитательных учреждениях. Следовательно, в сфере профессиональной деятельности с любым детским объединением правомочно выделить воспитательный аспект, созвучный воспитательной работе учителя. Соответственно, и значительная база теоретических, методических, практических знаний по педагогике и психологии воспитания во многом здесь является общей [2; 3].

Педагогическая сущность взаимодействия состоит в совместном решении воспитательных задач, в педагогически целесообразных взаимоотношениях, взаимопонимании, взаимовлиянии партнеров [4]. Подчеркнем мысль о том, что целенаправленная совместная деятельность детей и взрослых – членов детского объединения – дает нам основание рассматривать детское общественное формирование как особую воспитательную систему.

Изложение основного материала статьи. Современная педагогическая и психологическая наука представляет теоретическое освоение положения, согласно которому воспитание рассматривается как специально организованное межличностное взаимодействие взрослого и ребенка между собой. Это взаимодействие обрело статус самостоятельного научного концепта – «педагогическое общение», которое изучали отдельные исследователи и целые научные коллективы (Н.А. Березовин, А.С. Золотнякова, В.А. Кан-Калик, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Б.Т. Ломов, А.В. Мудрик и др.). Исследователи природы общения единодушны в том, что оно есть взаимодействие людей, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, навыками, умениями, а также результатами деятельности.

Рассматривая процесс общения взрослого и ребенка в рамках детского объединения, мы придерживаемся той точки зрения, что гармоническое развитие личности ребенка, свободная, творческая личность формируется при осуществлении реального педагогического общения в тех условиях, когда ребенок является субъектом взаимодействия.

Каким бы хотели видеть ребенка взрослого в своем объединении? Проанализировав данные анкет детей и подростков, мы утвердились во мнении, что для положительного решения проблемы построения взаимодействия, оптимального для развития личности в детском объединении, необходимо:

- осознание взрослыми своей роли в детском объединении;
- ориентация на субъект-субъектные отношения;
- формирование установки на положительные, нравственные взаимоотношения друг с другом;
- учет психологических особенностей детей различного возраста при построении взаимоотношений с растущей личностью;
- интеграция взаимных усилий взрослого и ребенка в создании благоприятной атмосферы в объединении;
- использование различных ситуаций совместной деятельности и поиск необходимого сочетания деловых и личностных взаимоотношений для обогащения личного практического опыта общения и отношений с людьми разного возраста.

Отметим, что в настоящее время сложились объективные условия общественной жизни и педагогической действительности, позволяющие сформулировать принцип воспитания, отражающий сущность взаимодействия педагога с детскими общественными объединениями. Оно, являясь необходимым условием успешной социализации подрастающего поколения, может быть, по сути, не чем иным, как сотрудничеством между ними. Обоснование сотрудничества педагога-взрослого и детского общественного объединения дает нам теоретический ориентир как для практики воспитательной работы, так и для определения значимости и самого содержания подготовки будущего учителя к этому аспекту его педагогической деятельности.

К примеру, деятельность МАУ ДО «Центр детского технического творчества» г. Орска определяется задачами развития дополнительного образования в свете «Концепции модернизации образования Российской Федерации». Концепция развития учреждения определяет статус Центра и его предназначение как однопрофильного учреждения дополнительного образования технического творчества детей. Главная миссия Центра заключается в создании благоприятных условий для самоопределения ребенка как социально активной личности через формирование его индивидуальности, развития творческих способностей.

В этой связи основное предназначение Центра детского технического творчества – формирование социально активной, критически мыслящей, креативной личности, обладающей ключевыми компетенциями с высоким уровнем гражданской культуры, мотивированной на творчество, инновационную деятельность, подготовленную к осознанному выбору профессии, успешной социализации в социуме посредством развития мотивации детей к познанию, творчеству, реализации дополнительных образовательных программ и услуг. Своей деятельностью Центр ориентирует детей на интерес к технике, творчеству, информационным технологиям, военной и исторической роли казачества.

Образовательная деятельность Центра реализуется по трём направлениям творческой деятельности детей и подростков: техническое (профили: начально-техническое моделирование, компьютерная грамотность, авиамоделирование, радиоэлектроника), социально-педагогическое (профили: кадетские (казачьи) классы) и естественно-научное (профили: Web – программирование, программирование на языке

Rython, экобезопасность). В текущем учебном году в Центре действует 115 творческих объединений и групп, где занимаются 1664 ребёнка в возрасте от 4 до 18 лет.

Педагоги используют на занятиях передовые технологии, такие как информационные, личностно-ориентированные, игровые и другие, формируют у воспитанников ключевые компетенции, такие как общекультурная, ценностно-смысловая, учебно-познавательная, информационная. Такое отношение к учебно-воспитательному процессу дает положительные результаты как на уровне компетентности педагогов, так и на уровне компетентности воспитанников.

Мониторинговая карта Центра отражает работу по трем направлениям деятельности: обучающиеся и их родители, педагоги, методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Обучающиеся как объект мониторинга исследуются по количественным и качественным показателям, результатам развития способностей, креативности три раза в год, а показатели заносятся в индивидуальные карточки детей.

Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса осуществляется по 16 образовательным программам. Большинство из них решают проблему социальной адаптации и профессионального самоопределения школьников в выборе жизненного пути. Они носят познавательный характер, четыре программы являются профессионально-ориентированными.

Психолого-педагогическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса направлено на повышение психологической компетентности всех участников образовательного процесса, что обеспечивает возможности свободного и гармоничного развития ребенка в условиях развивающей среды учреждения дополнительного образования на всех этапах его личностного становления. Процесс взаимодействия педагогов дополнительного образования с психологом организован с учетом специфики и специализации профессиональной деятельности в учреждении, осуществляется на основе принципов диагностической направленности, содержательной целостности и системности.

Результаты диагностики подтверждают, что деятельность коллектива соответствует основным потребностям родителей и детей и основной проблеме, над которой работает коллектив: развитие мотивации воспитанников к познанию и творчеству. Наиболее значимым социальным мотивом, лежащим в основе образовательных потребностей, является приобретение в будущем интересной профессии (91% у детей и 89% у родителей). На втором месте мотивов выбора обучения стоит развитие способностей ребенка (76% у родителей и 70% у детей), в той же степени важно и для родителей, и для детей получение новых знаний, что говорит о востребованности дополнительного образования для большинства детей. Чуть менее востребован мотив общения, самопознания и свободного времени.

В работу Центра внедрено социально-педагогическое направление, позволяющее решить одну из важнейших задач социализации личности – профессиональное самоопределение. Для реализации этого направления были введены в план тренинговые занятия для детей, направленные на самопознание, саморазвитие, самоопределение личности. Подобного рода работа включает в себя уроки психологии по программе социально-психологического тренинга «Саморазвитие личности», «Самоопределение личности». Набор детей в группы производился по запросу родителей.

Оценка уровня воспитанности и ее процедура показали, что в Центре детского технического творчества отсутствуют дети с низким уровнем воспитанности, с высоким уровнем воспитанности – 49% обучающихся, со средним уровнем – 51% обучающихся.

Разработана индивидуальная карта обучающегося (портфолио) с учетом двухлетнего обучения, куда заносятся данные освоения образовательных нормативов, успехи, достижения в конкурсах, выставках, соревнованиях, данные диагностических исследований: уровень самооценки, уровень притязаний, интеллектуальная лабильность, коммуникативные и организаторские склонности, профессиональная направленность. Результаты изучения индивидуальных особенностей позволяют внести коррективы в содержание системы психолого-педагогического обеспечения развития потенциальных возможностей ребёнка и сделать этот процесс более целенаправленным.

Работа с родителями обучающихся строится через индивидуальное консультирование, к примеру, по темам: «О дисциплине», «Что мешает общению с ребёнком», «Причины серьезных нарушений детей», «Воровство», «Ребёнок лжет! Что делать?», «Агрессивный ребёнок», «Гиперактивный ребёнок», «Социальное становление подростка: проблемы и тенденции. Работа учащихся в тренинге» и др. В течение учебного года работа с родителями учащихся строилась также через информирование и просвещение, консультирование по проблемам воспитания и психологического развития их детей. На индивидуальном уровне ведется непосредственное общение педагога с родителями: проводится анкетирование родителей по составу семьи, выявлению статуса, мотивации обучения детей в том или ином объединении. На этом основании создается социальный паспорт семьи, определяются льготы, строится работа с родителями.

Работа с педагогическим коллективом ведется с целью повышения профессиональной компетентности. Проводятся семинары-практикумы: «Повышение психологической культуры участников образовательного процесса», «Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации педагога», «Психология общения и деятельности в образовательной среде. Уроки добра и любви», «Содержание и задачи педагогической диагностики. Диагностика профессиональных способностей педагога (коммуникативный портрет личности)».

Центр детского технического творчества организует и проводит ежегодно массовые мероприятия (соревнования, выставки, олимпиады, конкурсы) согласно положением, утвержденным Управлением образования Администрации г. Орска. Такие мероприятия проводились совместно с учреждениями дополнительного образования города и Восточной Зоны Оренбуржья с привлечением учреждений и организаций других ведомств.

Кроме того, Центром ежегодно организуется выставка технического конструирования «Юный техник», которая уже давно вышла за рамки города и имеет статус зональной. В этом учебном году выставка проводилась по 14 разделам технического творчества в двух возрастных категориях (до 12 лет, не старше 18 лет).

Выводы. Как видим, учреждение дополнительного образования способствует решению проблемы социальной адаптации и профессионального самоопределения школьников. Проблема жизненного самоопределения детей и молодежи всегда была актуальна, но никогда не стояла так остро, как в настоящее время, в условиях нестабильной социальной и экономической ситуации российского общества. Несомненно, большую социально-педагогическую роль играет образовательная деятельность учреждений

дополнительного образования, способствующих постепенному формированию готовности молодежи ориентироваться в новых социально-экономических условиях, обеспечивать свое полноценное развитие. Именно поэтому основными средствами формирования жизненного самоопределения детей и подростков является развитие их социально значимых интересов, склонностей, способностей, вооружение опытом творческого исследовательского познания в интересующей сфере.

Литература:

1. Ахметшина И.А. Социально-педагогическая работа в учреждениях дополнительного образования детей // Педагогика и методика дополнительного образования детей: учебное пособие / И.А. Ахметшина, М.Б. Земш, А.А. Лосева; под ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2019. – С. 127-146.
2. Балакирева Н.А. Социально-психологическая работа с агрессивными подростками методами арт-терапии в условиях образовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-4. – С. 258-262.
3. Литяйкина О.Г. Миссия дополнительного образования в контексте обсуждения проекта концепции развития дополнительного образования детей в РФ // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. – 2014. – №5 (35). – С. 101-103.
4. Магомедова Л.И. Тенденции развития дополнительного образования детей в России // Воспитание современной молодежи: проблемы и пути решения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей. – Махачкала: Издательство Дагестанского государственного педагогического университета, 2019. – С. 193-197.
5. Озерова С.А. Организация педагогического общения // Психолого-педагогические аспекты социально-коммуникативной деятельности педагога: учебное пособие / А.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, О.В. Брекина, С.А. Дюпина, Т.В. Зеленкова, С.А. Озерова, И.Э. Соколовская, Н.А. Филина; под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2021. – С. 67-83.
6. Сорвачева И.Д. Духовно-нравственное воспитание детей: технологии, социально-педагогические ресурсы // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-2. – С. 219-222.

Педагогика

УДК 374:7(045)

**кандидат педагогических наук, заведующая отделением
хорового пения Баранова Светлана Владимировна**

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств № 2 имени В.П. Трифонова» (г. Вологда)

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РОССИИ И ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ РЕГИОНА

Аннотация. В статье актуализируется проблема становления детского волонтерского движения в России и Вологодской области на примере истории волонтерской деятельности региона.

Ключевые слова: концепция добровольчества, история добровольчества, вологодское краеведение, «Республика юного волонтера».

Annotation. The article actualizes the problem of the formation of the children's volunteer movement in Russia and the Vologda region on the example of the history of volunteer activities in the region.

Keywords: concept of volunteering, history of volunteering, Vologda regional studies, "Republic of a young volunteer".

Введение. Нормативно-правовые документы о волонтерской деятельности международного, федерального и регионального значения [4, 5, 6, 10] подчёркивают актуальность добровольчества и убеждают нас в необходимости шире вовлекать граждан в данную деятельность, обусловленную потребностью общества и государства. В этой связи важно осмыслить проблему вовлечения детей и подростков в волонтерское движение, представляющее собой благоприятное воспитательное пространство для социальной самореализации подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Чтобы дети и подростки понимали, в чем сущность волонтерства, необходимо познакомить их с историей добровольчества. Понятие "волонтер" появилось в Европе в XVII в. Это те, кто добровольно отправлялся на войну или военную службу. В 1920 году группа бывших солдат добровольно восстанавливала разрушенные войной французские фермы. В том же году была образована Международная гражданская служба (англ. Service Civil International), которая организовывала людей для восстановления после первой мировой войны европейских городов и деревень. Поэтому 1920 год принято считать официальной датой рождения движения волонтеров [3, с. 4].

В России при императрице Екатерине II в конце XVIII в. была создана сеть воспитательных домов для детей-сирот и незаконнорожденных младенцев, в которых работали добровольцы. В XIX в. получили развитие различные благотворительные общества и союзы, общественные филантропические организации. Например, по инициативе Александра I в 1802 году было организовано Императорское человеколюбивое общество. В земских народных начальных школах учителя преподавали на безвозмездной основе, в сельских больницах земские врачи оказывали бесплатную медицинскую помощь. Монахини московской Свято-Никольской обители были сестрами милосердия, которые во время Русско-турецкой войны 1877-1878 годов добровольно отправлялись на фронт для помощи раненым солдатам. В 1894 году в Москве были учреждены городские участковые попечительства о бедных, для сбора добровольных пожертвований: в них привлекались волонтеры [3, с. 5].

В начале XX века в России действовало уже около 20 тыс. попечительских советов для бедных, в которых трудились волонтеры. В СССР добровольческое движение было связано с крупными всесоюзными мероприятиями, массовыми субботниками, волонтерское движение существовало в разных формах: служба «сестер милосердия», тимуровское, пионерское движение, всевозможные общества охраны природы и памятников.

Для подрастающего поколения Вологодской области очень важен краеведческий материал, который свидетельствует о добровольцах края. В 2005 году в Вологде по инициативе Михаила Васильевича Сурова и при его авторстве была издана «народная» книга «Рождённые Вологодчиной. Энциклопедический словарь биографий» [8]. Члены Вологодского народного движения оказывали бескорыстную помощь автору в сборе материала. Было собрано около 55 тысяч биографий. Приведём несколько примеров из данной книги.

Бочкарева Мария Леонидовна (1889-1920) родилась в деревне Никольское, Кирилловского уезда, Вологодской области [8, с. 80-82]. Во время мировой войны 1914 года пришла в штаб 25 резервного батальона в Томске и заявила о своём желании – защищать царя и Отечество рядовым солдатом. Офицеры не поверили, «дескать, посылай телеграмму царю, который только и может разрешить этот вопрос». Спустя некоторое время в штаб батальона пришла телеграмма от Николая I, где он разрешал зачислить М. Бочкарёву в строй. В феврале 1915 года Мария оказалась на фронте в 28-м Полоцком пехотном полку. Взяла себе кличку «Яшка», очень быстро стала живой легендой полка: ходила в разведку, вытаскивала раненых из-под огня, несла всю тяжесть боевой службы наравне с мужчинами, командовала взводом. На её груди – все 4 степени Георгиевского креста.

В Марининском дворце Петрограда, где размещалось правительство Керенского, Мария Леонидовна выступила с призывом к женщинам России встать в ряды 1-го Петроградского женского батальона смерти. Около 2000 женщин откликнулись на призыв М. Бочкаревой. По всей стране шло формирование женских частей. Военный совет 29.06.1917 года утвердил положение «О формировании женских частей из женщин-добровольцев». Стихийное формирование женских отрядов шло в Киеве, Минске, Полтаве, Харькове, Симбирске, Иркутске, Баку, Одессе. Женщины наравне с мужчинами выполняли на войне самые сложные задачи, а в некоторых случаях превосходили их дисциплинированностью и желанием сражаться до последней возможности за освобождение Отечества. М.Л. Бочкарёва была расстреляна в 1920 года чекистами, в 1991 году – реабилитирована как жертва политических репрессий [8, с. 80-82].

Кокарев Василий Александрович (1817-1889). Родился в г. Вологда, в семье мещанина. Всю жизнь настойчиво занимался самообразованием [8, с. 283-285]. Природный ум, практичность, неуёмная энергия позволили провинциальному юноше крепко встать на ноги и превратиться в одного из состоятельнейших людей России. Купец, меценат, собиратель живописи, основатель частной художественной галереи. Владея многомиллионным состоянием, большие средства пожертвовал на развитие науки, искусства и просвещения. Создал первый в России дом творчества художников «Кокаревская галерея». Открыл Национальную Российскую художественную галерею (просветительский центр), насчитывающую более 500 произведений русской и западной Европейских школ в Москве. Галерея была открыта ежедневно для всей образованной и жаждущей образования публики. В галерее читали бесплатные публичные лекции по искусству.

Корбаков Владимир Николаевич (1922-2012). Родился в деревне Казариново Сокольского района, Вологодской области [8, с. 305-306]. Добровольцем ушёл на фронт. Участник, инвалид Великой Отечественной войны (1941-1945). Закончил Московский художественный институт им. В.И. Сурикова. Член Союза художников России, Народный художник России, Почетный гражданин города Вологды. Произведения художника экспонировались на крупных выставках в России и за рубежом. Персональные выставки живописи и графики проходили в Москве и других городах. Произведения художника – в государственной Третьяковской галерее, в государственном историческом музее, в музеях Архангельска, Кирова, Твери, Петрозаводска, Сыктывкара, Переславы Залесского, Ярославля и других городов.

В 1997г. В.Н. Корбаков принял решение о передаче всех своих основных произведений из творческой мастерской в дар городу Вологда для создания специального музейно-творческого центра. В 1996 году в Вологде создан Благотворительный Фонд «Музейно-творческий центр народного художника России В.Н. Корбакова».

Лопухина Нина Исидоровна, супруга начальника Вологодской губернии. «По воспоминанию ВЫСОЧАЙШАГО повеления о мобилизации, по случаю объявления войны России с Германией Вологодское Отделение Общества Красного Креста, верное своему завету, беспредельно служить в годину испытаний страждущим русским воинам, немедленно приступило к выполнению надлежащих на нем во время войны высоких и весьма ответственных обязанностей. С 1 июля 1914 года этапный лазарет на 50 кроватей сестер милосердия Красного Креста Вологодской губернии мобилизовать в Петроград. Далее таких лазаретов по 100 кроватей посылали вологодские жертвователи 4 раза. Получили благодарность от ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ ФЕОДОРОВНЫ на имя Лопухиной Нины Исидоровны [7, с. 91].

Леденцов Христофор Семёнович (1842-1907) – купец первой гильдии, меценат, вологодский почётный гражданин, учредитель одного из первых фондов в поддержку науки [8, с. 367]. Родился в Вологде в семье купца первой гильдии, владевшего землей, винокуренными заводами, доходными домами в Петербурге и Вологде. В 1860 году юноша окончил Вологодскую губернскую гимназию, после чего поступил в Московскую практическую Академию коммерческих наук, которую окончил в 1862 году с похвальным листом.

Энергичный и предприимчивый, Леденцов пошел по стопам отца, не только сохранив, но и приумножив его состояние. Он был широко образован, много путешествовал по странам Европы, интересуясь организацией различных производств. Его библиотека в Вологде насчитывала несколько тысяч томов научной и технической литературы. С 1883 по 1887 годы Леденцов занимал пост городского головы Вологды. На его же средства в Вологде была организована богадельня для престарелых. В последние годы жизни весь свой капитал он употребил на создание общества, поддерживающего исследования русских ученых.

В годы Великой Отечественной войны Вологодская область являлась прифронтовой территорией, она стала важным пунктом, обеспечивающим эвакуацию раненых и больных с мест боевых действий, приём их в госпитали или транспортировку в глубокий тыл. Через Вологду в годы войны проходили сотни военно-санитарных поездов. В Вологде чтят память о медиках легендарного санитарного поезда № 312. Первый военно-санитарный поезд № 312 вышел в первый рейс 26 июня 1941 года. В бригаде поезда было 40 медицинских работников и железнодорожников. Поезд совершил десятки рейсов на все фронты, пройдя 200 тысяч километров, то есть расстояние, равное пяти кругосветным маршрутам. За это время поездом было перевезено более 25 тысяч раненых.

Коллектив поезда № 312 внес десятки рационализаторских предложений по организации перевозки раненых, превратив поезд в образцовое лечебное учреждение. Когда военно-санитарный поезд № 312

прибывал на станцию, его старались поставить на первый путь – настолько он был красивым и ухоженным. Персонал поезда – начальник С. Даничев, парторг И. Порохин, старшая операционная сестра Л. Разумова, военный фельдшер Ф. Киселева и весь коллектив – старались, чтобы раненые чувствовали себя как дома: в поезде был оборудован вагон-баня, на крыше стояли ящики с выращиваемой зеленью, под вагонами перевозили кур, поросят, чтобы подавать к столу раненых бойцов свежее мясо и яйца. В поезде царил образцовый порядок и чистота [9]. В честь подвига медиков Вологды установлена стела у медицинского училища на улице Герцена.

На сегодняшний день около 500 волонтеров помогают вологжанам. Для совместной работы созданы Волонтерский центр партии «Единая Россия», Волонтерский центр г. Вологды, Общероссийский народный фронт. В Волонтерский центр «ГОР. СОМ 35» входит порядка 350 добровольцев – это неравнодушные люди разного возраста, готовые прийти на помощь в трудную минуту. Еще больше сотни добровольцев работают на базе партии «Единая Россия» и ОНФ.

Одно из главных направлений волонтерской деятельности в Вологодской области в настоящее время – социальное. Волонтеры помогают пенсионерам и ветеранам, социальным учреждениям, детским домам, благотворительным фондам. Популярно в области экологическое направление – оно реализуется, в частности, в рамках проекта «Зеленый регион – 35». Волонтеры-экологи организуют субботники по уборке территорий, акции по посадке деревьев и цветов, проводят экологические уроки и другие просветительские мероприятия. Их главная цель – пропаганда бережного отношения к природе и защита окружающей среды.

Патриотическое волонтерство на Вологодчине представлено, прежде всего, движением «Волонтеры Победы»: в области работают 28 муниципальных штабов. Это движение было организовано в 2015 году для празднования 70-летия Победы в Великой Отечественной войне, однако волонтерские отряды до сих пор продолжают работу. Ребята помогают ветеранам, рассказывают школьникам лекции, посвященные Великой Отечественной войне.

Еще одно всероссийское общественное движение – «Волонтеры-медики». Волонтерские отряды располагаются на базе медицинских колледжей в Вологде, Череповце и Великом Устюге, состоят из студентов-медиков. Ребята проводят просветительские акции: ходят в различные учреждения, рассказывают о профилактике различных заболеваний, дежурят на массовых мероприятиях в <http://cultinfo.ru/upload/medialibrary/f89/08.jpg> составе бригад экстренной медицинской помощи, в больницах в качестве санитаров. Это для них не только волонтерство, но и практика: общение с коллегами-профессионалами, с пациентами позволяет более предметно готовиться к будущей работе. «Волонтеры Победы» и «Волонтеры-медики» – очень масштабные движения, у них есть центральные штабы в Москве. Работу «Волонтеров Победы» и «Волонтеров-медиков» курируют «Росмолодежь», «Роспатриотцентр» и Ассоциация волонтерских центров [1].

Подводя итог историческому экскурсу развития волонтерства, вернемся к Концепции, в соответствии с которой сегодня добровольчество (волонтерство), расширяя свои границы, является деятельностью в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг в целях решения социальных задач в таких сферах, как образование, здравоохранение, культура, социально значимая поддержка и социальное обслуживание населения, физическая культура и спорт, охрана окружающей среды, предупреждение и ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций [6].

Возникшее у детей и подростков желание встать в ряды волонтеров нашло отражение в созданной при МБУДО «ДШИ №2 им. В.П. Трифонова» г. Вологды «Республика юных волонтеров», в уставе которой написано, что юные волонтеры готовы: горячо и беззаветно любить свою Родину не на словах, а на деле, принимать активное участие во всех видах добровольчества: социальное, экологическое, спортивное, культурное, событийное, патриотическое; спешить на помощь и бескорыстно её оказывать детям и взрослым людям, находящимся в трудной жизненной ситуации; заботиться о бездомных животных, кормушках для птиц, ухаживать за цветами, зелеными насаждениями, украшающими наш город; беречь природу, здоровье людей и окружающую среду [2].

Выводы:

1. Чтобы дети и подростки понимали, в чем сущность волонтерства, необходимо познакомить их с историей добровольчества. Для подрастающего поколения Вологодской области важен краеведческий материал, который свидетельствует о добровольцах края (Бочкарева М.Л., Кокарев В.А., Корбаков В.Н., Лопухина Н.И., Леденцов Х.С.).

2. Волонтерский центр «ГОР. СОМ 35» – это ообщественное движение неравнодушных людей разного возраста, готовых прийти на помощь в трудную минуту, которые подают яркий пример безвозмездного служению подрастающему поколению.

3. Возникшее у детей и подростков желание встать в ряды волонтеров нашло отражение в создании на базе МБУДО «ДШИ №2 им. В.П. Трифонова» г. Вологды «Республики юного волонтера» и реализации их деятельности.

Литература:

1. Анализ практики привлечения добровольцев к сохранению культурного наследия (на примере России, Великобритании и Франции) / М.Д. Воропаева, Н.И. Горлова, А.В. Губина, А.Г. Демидов, И.В. Климова, А.Ю. Милакова, Д.С. Юдин. – М.: ВООПИиК, 2020. – 308 с.

2. Баранова, С.В. Формирование готовности к творческой самореализации детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании: дис... на соискание ученой степени канд. пед. наук / Баранова Светлана Владимировна; Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева. – Саранск, 2020. – 224 с.

3. Дорогою добра: методическое пособие по развитию добровольческого движения / Титова И.В., Шатунова Е.М., Пашова О.С., Жукова Л.А., Будыльников Н.Н., Ждановская О.Н. – 2-е изд., перераб. и доп. – Вологда, 2011. – 75 с.

4. Закон Вологодской области «О регулировании отдельных вопросов в сфере добровольчества (волонтерства) в Вологодской области» от 23 апреля 2018 года N 4327-ОЗ [4]; и др.)... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/446694278>

4. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 17 декабря 2015 г. "Интеграция добровольчества в дело мира и развития: план действий на следующее десятилетие и последующий период"... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/120198/>.

5. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года», распоряжение Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/35231/>.
6. Кто есть кто: памятная книжка Вологодской губернии (1853-1916). Лопухина Нина Исидоровна – Пам. кн.1915. – 91 с.
7. Рожденные Вологодчиной: Энциклопедический словарь биографий / Сост. М.В. Суров. – Вологда, 2005. – 784 с.
8. Панова, В.Ф. Спутники / В.Ф. Панова. – Л.: Советский писатель, 1988. – 248 с.
9. Федеральный закон от 5 февраля 2018 г. N 15-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/35231/>.

Педагогика

УДК 37.072

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Жирнова Ольга Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Сухарева Наталья Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО УЧАСТИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье дается аналитический обзор современного состояния проблемы формирования навыков безопасного участия в дорожном движении детей дошкольного возраста. Авторы приводят основные документы, регламентирующую данную деятельность в современном контексте. В статье дан краткий обзор деятельности в ряде зарубежных стран – Германии, Австрии и Японии в сравнении с деятельностью, проводимой в Российской Федерации. Раскрывается необходимость соблюдения требований к работе воспитателя с детьми дошкольного возраста, а также анализируются психофизиологические особенности дошкольников, которые выступают факторами риска в условиях дорожного движения.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, безопасное участие в дорожном движении, безопасность на дорогах, формирование навыков у дошкольников.

Annotation. The article provides an analytical review of the current state of the problem of developing the skills of safe participation in the road traffic of preschool children. The authors cite the main documents regulating this activity in the modern context. The article provides a brief overview of activities in a number of foreign countries - Germany, Austria and Japan in comparison with activities carried out in the Russian Federation. The article reveals the need to comply with the requirements for the work of a teacher with preschool children, and also analyzes the psychophysiological characteristics of preschoolers, which act as risk factors in traffic conditions.

Keywords: preschool children, safe road participation, road safety, skills development for preschoolers.

Введение. Проблема о формировании безопасного поведения людей на дорогах является одним из важных приоритетов во всем мире на протяжении нескольких десятков лет. ООН объявляло период 2011-2020 гг. «Десятилетием действий по обеспечению безопасности дорожного движения» [3]. И за это время было проделано немало работы по снижению рисков травматизма и гибели людей, было внедрено большое количество проектов, обеспечивающих системное и планомерное поддержание стабильной ситуации.

Формирование навыков безопасного участия в дорожном движении является одной из важных государственных задач Российской Федерации. Федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2013-2020 годах», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 03.10.2013 № 864, а затем и Федеральный проект «Безопасность дорожного движения» реализуемый в настоящее время в рамках национального проекта «Безопасные качественные дороги» определяют обучение детей и подростков правилам дорожного движения, формирование у детей навыков безопасного поведения на дорогах, укрепление и контроль дисциплины участия детей в дорожном движении и создание условий безопасного участия детей в дорожном движении.

Современная нормативно-правовая база дает возможность решать ширококомасштабные задачи профилактики детского дорожно-транспортного травматизма в соответствии с требованиями федеральных законов «О безопасности дорожного движения», «Об образовании в Российской Федерации», и федеральным требованиям в области охраны здоровья обучающихся и воспитанников.

С одной стороны, как подчеркивает Афонина Е.Г., анализ источников показывает значительный опыт накопленный в образовательной практике и в части планирования, и в части содержания и организации деятельности в вопросах формирования у детей дошкольного возраста навыков безопасного участия в дорожном движении с участием всех заинтересованных субъектов: родителей, педагогов, детей, представителей администрации, социальных партнеров, спецслужб, которым в обязанности также вменяется кураторство над этими вопросами. [1]. С другой стороны, несмотря на достаточное количество существующих и применяемых на практике методов, в вопросах формирования у детей навыков безопасного

участия в дорожном движении, показатели детского дорожно-транспортного травматизма в нашей стране остаются на высоком уровне и в разы превышает показатели Европейских стран.

Следовательно, современное дошкольное образование ориентировано на решение воспитательных задач в соответствии с задаваемыми стандартами. Гражданское общество уже пришло к пониманию того, что эти стандарты должны быть направлены на гуманизацию педагогического процесса, всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка, охрану и укрепления здоровья и эмоционального благополучия, развитие креативных, познавательных, умственных способностей детей с учетом их возрастных особенностей и с учетом социально-экономического контекста [14].

Подход к ребенку носит индивидуальный, персонализированный характер, учитывается его субъектность. Педагогу необходимо построить свое обучение таким образом, чтобы оно способствовало развитию креативного и свободного мышления. Педагогам необходимо уйти от «шаблонных» методов воспитания, и направить организацию обучения на совместную деятельность с детьми [13]. В практике, однако, всегда наблюдается расхождение между требованиями и реальным состоянием дел, что и обуславливает диалектику развития образования.

Изложение основного материала статьи. В образовательной практике широко представлен зарубежный и российский опыт профилактики детского дорожно-транспортного травматизма сотрудниками полиции. Ежегодно ГИБДД МВД России совместно с общественными и образовательными организациями проводят ряд системных мероприятий:

1) перед началом и в период каникул проводится акция «Внимание: дети!», в рамках которой проводятся беседы с водителями, рейды на предмет нарушения водителями правил дорожного движения, устанавливаются дополнительные предупреждающие знаки, широко распространяется социальная реклама, а образовательные организации совместно с сотрудниками ГИБДД проводят беседы с детьми и родителями, организуют викторины и конкурсы;

2) в образовательных организациях, включая и детские сады создаются отряды юных инспекторов дорожного движения, которые также активно включаются в проведение пропаганды, разъяснительных бесед, проведение мероприятий разного уровня от муниципального до международного [8].

В Германии и Австрии обучении детей безопасного поведению на дорогах начинается в семье. Такое обучение продолжается в детском саду, на специально организованных прогулках и занятиях. Более конкретное и целостное обучение правилам дорожного движения проходит в школьных организациях этих стран. В русле такой деятельности разрабатываются печатные издания, проектируются программы внеурочных занятий по развитию навыков безопасности поведения на дороге [1].

В Германии работу по профилактике безопасного поведения на дороге курируют органы полиции, которые определяют и сопровождают работу по обеспечению безопасности дорожного движения совместно с педагогами в воспитательной работе. В процессе данной работы были разработаны книги по правилам дорожного движения в соответствии с возрастными особенностями детей. В данной литературе даны рекомендации родителям, детям и педагогам по соблюдению правил участия в дорожном движении.

Развитые страны такие, как США и Япония имеют первичный опыт в реализации программы повышения безопасности дорожного движения. В Штатах Америки такие программы проходили в 1966 по 1977 годы, а в Японии с 1970 по 1980 годы. Велась активная работа по профилактике дорожных происшествий, которая дала большой успех. В прошлом веке с 70-х годов такая работа в Японии стала обязательной [6].

Анализируя опыт России и опыт зарубежных стран по формированию навыков безопасного участия в дорожном движении у детей, можно сказать, что важным в такой работе является учет принципа систематичности и последовательности деятельности. Особенное внимание в формировании навыка безопасного поведения на дорогах традиционно уделяется дошкольному образованию детей. Это связано с тем, что в дошкольном образовании происходит активная социализация детей в окружающем мире, и у детского сада есть все возможности для успешного формирования и развития навыков безопасного участия в дорожном движении учётом педагогического, материально-технического и средового потенциала [2].

При формировании у дошкольников навыков безопасного участия в дорожном движении педагогам важно привлекать к процессу работы родителей детей (законных представителей). Также к педагогам дошкольных образовательных организаций предъявляются серьезные требования не только в части совершенствования своих компетенций для формирования данных навыков, но и внедрение в свою работу эффективных форм, приемов и методов [7].

В образовательном процессе можно иногда зафиксировать ряд ошибок, осознание которых способствует корректной деятельности воспитателя, например:

– не рекомендуется использовать слова и фразы заместители, когда воспитатель объясняет детям правила дорожного движения. Рекомендовано использовать устоявшиеся шаблоны – не «цвет» или «свет светофора», а «сигнал светофора»; не «дорожка», а «проезжая часть». Это дисциплинирует детей, в дальнейшем это помогает им освоить другие роли участника дорожного движения – водителя;

– не рекомендуется использовать конструкции с уменьшительно-ласкательными словами, например, «машинка» или «дорожка», необходимо вести диалог на равных с ребенком и называть вещи своими именами [12];

– использование изображений с непохожими на реальные объектами и мультфильмов также рекомендовано исключить из образовательного процесса. По мнению ряда исследователей, образы в мультфильмах отвлекают детей, и приводят к обратному результату. Необходима максимальная привязка к реальным объектам и ситуациям;

– обучение по неактуальным (устаревшим) правилам. Такая ошибка недопустима в ситуации современного города, где постоянно происходит изменения в дорожной среде.

Статистика указывает на то, что большинство аварий с участием детей случаются в обстоятельствах «ловушках». «Ловушки» – это закрытый обзор для водителей и детей, и перехода проезжей части в неположенном месте. Также дорожно-транспортные аварии происходят не всегда из-за несоблюдения правил детьми, но и из-за их быстрой и легкой переключаемости внимания. Обстоятельства могут быть разными: ребенок окликнул, и он повернулся, он увидел яркий заинтересовавший его предмет и не обратил внимание на дорогу.

Большое количество ДТП случаются с детьми в возрасте до 7 лет и от 10 до 14 лет. В авариях с детьми до 7 лет отмечается рост. Дети не могут адекватно оценить обстоятельства опасности, поэтому они попадают

в ДТП зачастую по вине взрослых. Родители иногда сажают своих детей на переднее сиденье, садятся за руль в состоянии опьянения, не уделяют особого внимания на формирования навыков безопасного участия детей в дорожном движении.

Старцева О.Ю. в своих исследованиях приводит наиболее частые причины, по которым дети попадают в ДТП:

- внимание детей еще не сформировано, так как у взрослых, дети быстро отвлекаются, не могут долго концентрироваться на чем-то одном, не могут удержать в поле зрения сразу несколько объектов и учесть несколько факторов одновременно;

- дети не соблюдают правила дорожного движения потому что не знают их, или подражают взрослым, которые игнорируют эти правила, либо просто проявляют свое я, пытаюсь самоутвердиться, не осознавая серьезность ситуации;

- недостаточный обзор дороги (погодные условия, одежда, закрывающая обзор);

- плохое состояние дорожного покрытия;

- неблагоприятное эмоциональное состояние во время участия в дорожном движении;

- недооценка опасности, например, мотоцикл детьми часто воспринимается как неопасное транспортное средство;

- узкий угол зрения: у ребенка дошкольника угол в десять раз меньше, чем у взрослого;

- у детей более медленная реакция, чем у взрослых – в минуту опасности эта реакция еще более замедляется;

- отсутствие контроля за ребенком со стороны взрослых, появление ребенка на дороге мегаполиса без сопровождения взрослых многие предлагают считать за чрезвычайное происшествие [11].

Рассмотрим особенности обучения детей ПДД. О.Ю. Старцева, оценив более 500 случаев ДТП, где участвовали дети, в своих работах указывает, что 80% аварий случились рядом с домом, по сути, это места, которые дети должны знать. В детских садах изучаются ПДД, с привлечением сотрудников дорожной инспекции, показываются по ТВ специальные передачи по теме, выпускается большое количество печатного материала по проблематике, а ситуация к улучшению идет медленно.

Родители иногда демонстрируют неадекватную реакцию при опасной ситуации, в которой участником является ребенок, они винят ребенка в его действиях, ругают его, наказывают [9].

Но также известно, что детей возможно научить выполнять все правила безопасного поведения на дороге не используя запугивание. Необходимо внедрить детям в сознание информацию о том, что дорога, проезжая часть нужна только для транспортных средств, и конечно, не для игр. Задача детского сада и школы совместно сформировать до школы у ребенка навыки ориентировки в транспортном пространстве (обзор дороги, тротуара, направление движения транспорта); навыки предугадывания развития стандартных ситуаций на дороге (например, обязательно переходить дорогу на зеленый сигнал для пешеходов, но при этом смотреть по сторонам, так как не все водители успевают затормозить, некоторые сознательно пренебрегают соблюдением сигналов светофора; навык определения безопасного места для перехода дороги и навык проявлять терпение и уважение к другим участникам дорожного движения.

Данные навыки также определяют формирование полезных привычек, например, привычки фиксировать остановку перед тем, как шагнуть на проезжую часть – «Стопинг».

В практической деятельности формирование «Стопинга» происходит таким образом:

- 1) регулярное проговаривание и осознанная остановка перед проезжей частью;

- 2) демонстрация перехода с быстрого шага или даже бега на размеренный шаг при переходе улицы, с объяснением, что при беге трудно смотреть по сторонам, а при ходьбе можно смотреть во все стороны дорожного движения.

В практике работы детского сада выработка такой привычки проводится на игровой площадке на улице в ходе сюжетно-дидактической игры.

Выводы. Таким образом, в настоящее время ведется системная и последовательная работа по формированию навыков безопасного участия в дорожном движении у детей дошкольного возраста. В отечественной практике мы наблюдаем как особенности и образцы лучших практик из зарубежного опыта, так и собственные успешные наработки. Подчеркивается важность образовательной деятельности именно с детьми дошкольного возраста в силу психофизиологических характеристик, которые выступают факторами риска на дороге, чувствительности данного возрастного периода и необходимости обеспечения преемственности в системе работы по формированию навыков безопасного участия в дорожном движении.

Литература:

1. Афонина Е.Г. Зарубежный и Российский опыт профилактики детского дорожно-транспортного травматизма сотрудниками полиции. – 2014. – №5 (66).

2. Балдова А.С., Ханова Т.Г. Пути и средства развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2019. – № 6 (102). – С. 12-18.

3. Глобальный план осуществления Десятилетия действий по обеспечению безопасности дорожного движения 2011-2020 гг. [Электронный ресурс] // URL:https://www.who.int/roadsafety/decade_of_action/plan/ru/ (дата обращения 08.10.2019)

4. Госавтоинспекция: [сайт] Режим доступа [Электронный ресурс] // URL :<https://гибдд.рф>

5. Козлова С.М. Формирование у дошкольников навыков безопасного поведения через ознакомление с экстремальными природными явлениями // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 6 (96). – С. 93-100

6. Корсун Г.А., Полякова С.В. Основные направления профилактики дорожно-транспортного травматизма детей младшего школьного возраста в отечественной и зарубежной практике // Инновационная наука. – 2016. – №11-3.

7. Куликова Т.А., Ханова Т.Г. Особенности построения предметно-игровой среды в дошкольной организации // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 11 (28). – С. 14-22.

8. Овчаренко М.С., Овчаренко А.А., Кольцов А.С. Анализ и прогноз дорожно-транспортных происшествий с участием детей в РФ // Известия СПбГАУ. – 2015. – №39.

9. Санникова А.С., Ханова Т.Г. Сотрудничество дошкольной организации с семьей и социальными партнерами // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 259-262.

10. Сорокин А.Н., Яковлева Е.И., Фильченкова И.Ф., Ширяева Ю.С., Краснопевцева Т.Ф. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9. – №1. – С. 4.
11. Старцева О.Ю. Школа дорожных наук: Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма. – М.: ТЦ Сфера, 2010, 2-е изд. – 64 с.
12. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №2. – С. 4.
13. Ханова Т.Г. Педагогические условия развития детской игры // Нижегородское образование. – 2015. – №3. – С. 152-155.
14. Ханова Т.Г., Вьюшкина Е.Е. Особенности воспитания навыков безопасного поведения в быту у старших дошкольников // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 18-21.

Педагогика

УДК 37.072

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО СЕРВИСА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ

Аннотация. Работа посвящена осмыслению роли и значимости электронных сервисов в социально-экономическом развитии Российской Федерации. Авторы исследуют предпосылки и нормативно-правовую основу цифровизации основных процессов и предлагают идею создания специализированного электронного сервиса оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций. В технические характеристики электронного сервиса предлагается включение базовых функций, таких как календарь событий, личный кабинет участника, портал обратной связи с функцией FAQ, контакты. Также рассматривается проектирование специфических функций, имплементируемых в электронный сервис и обеспечивающих проведение экспертной оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций с разведением ролей субъектов – участников этой процедуры. Авторы предлагают включение основных инструментов оценки – модель оценки, опрос руководителей образовательных организаций, представителей органов управления образованием о деятельности педагогической ассоциации и анкетирование самих участников профессиональной педагогической ассоциации. В качестве дополнительных инструментов оценки деятельности педагогических ассоциаций предлагается размещение на электронном сервисе отзывов о деятельности ассоциации писем и поддержки от социальных партнеров ассоциаций.

Ключевые слова: электронный сервис, профессиональные педагогические ассоциации, оценка эффективности деятельности.

Annotation. The work is devoted to understanding the role and importance of electronic services in the socio-economic development of the Russian Federation. The authors investigate the prerequisites and regulatory framework for digitalization of the main processes and propose the idea of creating a specialized electronic service for assessing the effectiveness of the activities of professional pedagogical associations. In the technical characteristics of the electronic service, it is proposed to include basic functions, such as a calendar of events, a participant's personal account, a feedback portal with the FAQ function, contacts. It also examines the design of specific functions implemented in an electronic service and providing an expert assessment of the effectiveness of the activities of professional pedagogical associations with the division of the roles of the subjects participating in this procedure. The authors propose the main assessment tools – an assessment model, a survey of the heads of educational organizations, representatives of education authorities about the activities of the pedagogical association and a questionnaire survey of the members of the professional pedagogical associations. As optional tools for assessing the activities of pedagogical associations, it is proposed to post on the electronic service feedback on the activities of the association of letters and support from the social partners of the associations.

Keywords: electronic service, professional pedagogical associations, performance assessment.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, научный проект № 73000Ф.99.1.БВ10АА00006 «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021 г.

Введение. Благодаря достижениям мирового научно-технического прогресса, стремительно меняется социально-экономический ландшафт и образ жизни людей, формируется новое мировоззрение. Как следствие, появился ряд регулятивных документов, закрепляющих научные открытия в качестве основных механизмов развития, как цивилизация в целом, так и отдельных национальных сообществ. В Российской Федерации один из подобных документов – Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», вектором задающий дизайн и дальнейшее формирование цифрового социально-экономического дискурса страны [8]. В рамках Стратегии была инициирована Национальная программа «Цифровая экономика развития Российской Федерации», направленная на постановку и решение ключевых задач цифровизации в России: создание условий для развития общества знаний, повышение благосостояния и качества жизни

людей, повышение степени информированности и цифровой грамотности населения, улучшение доступности и качества государственных услуг для граждан [3]. Преобразования охватывают несколько уровней, которые между собой взаимосвязаны и непосредственно коррелируют различные компоненты гражданской системы – экономические сферы деятельности, платформы и технологии поддержки и реализации деятельности, а также функциональная среда, как условие проектирования платформ и технологий, обеспечения деятельности и развития экономических сфер деятельности.

Прорыв в области цифровых технологий стремительно изменил современный коммуникативный дискурс, позволив создать практически бесконечные пространства для общения разных социальных и профессиональных групп, интегрировать эти пространства, насыщать их разнообразным и интерактивным содержанием. Коваленко Е.Г. подчеркивает, что постоянно проектируются функции управления и пользования цифровыми пространствами, что обеспечивает высокое качество коммуникационных процессов и является фактором устойчивого развития территорий [5].

Цифровые решения благоприятно воздействуют на профессиональные сообщества, которые в свою очередь получают импульс к развитию за счет увеличения охвата представителей профессиональных сообществ, совершенствования процессов обработки больших данных, возможности проводить значимые и насыщенные события в дистанционном формате, что составляет основу современных электронных сервисов сопровождения обучения [1]. Очевидным примером эволюции в условиях цифрового прорыва являются профессиональные педагогические ассоциации. Традиционно в регионах формировались большие и малые педагогические сообщества, большинство из которых сейчас представлены в цифровой среде. Такое импульсное развитие профессиональных педагогических сообществ привело к ряду противоречий, например, релевантность результатов деятельности педагогической ассоциации повышению качества образования в регионе; корреляция между количественным составом педагогического сообщества и реальной вовлеченностью педагогов-участников ассоциации в решение актуальных образовательных задач; презентация опыта деятельности в цифровом пространстве и реальное внедрение лучших методических практик в образовательный процесс. Основываясь на этом Нерадовская О.Р. спроектировала, например, систему многокритериального оценивания эффективности деятельности неформальных профессиональных сообществ педагогических работников дошкольного образования [4].

Илалтдинова Е.Ю. и Фёдоров А.А. отмечают, что сейчас на передний план выдвигается задача проектирования электронных сервисов, которые способствуют быстрому сбору, систематизации и анализу разнородных данных, а также возможности трансформации презентации этих данных в виде наглядных графических моделей [2]. Электронный сервис оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций позволит снять часть выше обозначенных противоречий, а также выступит агрегатором идей и решений для оптимизации развития профессиональных педагогических ассоциаций и, возможно, ляжет в основу методических рекомендаций по проектированию и реализации деятельности профессиональных педагогических ассоциаций.

Изложение основного материала статьи. Профессиональные педагогические ассоциации в силу своей представленности в социально-экономическом пространстве регионов за счет использования возможностей сети Интернет играют все более значимую роль в развитии региона [9]. Они приобретают большее влияние за счет увеличения охвата педагогов, предоставляя возможность регистрации и участия в деятельности ассоциации дистанционно, наряду с отдельными педагогами в деятельность ассоциации активно включаются представители органов управления образованием, региональные вузы и колледжи, социальные партнёры [6].

В рамках данного исследования определим структуру и функционал электронного сервиса, который поможет описать и систематизировать деятельность профессиональных педагогических ассоциаций и на основе полученных данных сформулировать рекомендации для оптимизации их деятельности.

С формальной позиции электронный сервис – это услуга (в переводе с англ. service) разработанная и реализуемая на основе информационных и коммуникационных технологий, также это определенная цифровая платформа с набором функций [7].

Исходя из представлений об услуге определяются поставщик и получатель услуги, а также каналы ее предоставления. Более привычным относительно электронного сервиса сейчас является понятие пользователя. Таким образом, мы определяем основных пользователей электронного сервиса оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций, так как назначение роли поставщика и получателя услуг с позиций рыночного подхода не будет соответствовать основной идее – оценке эффективности деятельности. Тем не менее очевидным представляется факт, что один из пользователей является агентом экспертного сообщества (представителем Министерства Просвещения РФ), большая часть пользователей – это представители профессиональных педагогических ассоциаций.

Электронный сервис оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций – это цифровая платформа с набором базовых и специфических функций и компонентов, или, оперируя более современными понятиями, обладающая архитектурой.

Архитектура цифровой платформы предполагает наличие традиционных элементов:

- 1) главная страница на сайте с основной информацией об оценке эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций – цели, задачах, методиках, привлекаемых экспертах и прочих процедурных особенностях;
- 2) личный кабинет, с различным функционалом для эксперта и представителей профессиональных педагогических ассоциаций;
- 3) календарь событий с возможностью перехода на эти события (экспертные, информационные и обучающие вебинара, индивидуальное консультирование, отчетные конференции и прочее);
- 4) портал обратной связи с функцией FAQ (часто задаваемые вопросы);
- 5) реестр профессиональных педагогических ассоциаций с возможностью перехода на сайт ассоциации;
- 6) контакты.

Далее наполнение платформы определяется спецификой процедуры оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций. Мы предполагаем, что основным инструментом оценки будет являться модель оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций на основе шкалы оценки по ряду показателей. Также дополнительными инструментами будет являться интерактивный опрос руководителей образовательных организаций, представителей органов управления

образованием о деятельности педагогической ассоциации и анкетирование самих участников профессиональной педагогической ассоциации (методом случайной выборки).

Оценка деятельности профессиональной педагогической ассоциации с использованием модели осуществляется экспертом опосредованно в личном кабинете на электронном сервисе на основе сайта (другого электронного ресурса ассоциации) путем заполнения шкал по пяти основным компонентам оценки: ценностно-целевого, технологического, содержательного, сетевое партнёрство и результативного. Шкалирование производится по критериям и показателям модели в регистре от 0 до 6 баллов. В итоге получается совокупная оценка в баллах. Соответственно в электронный сервис заложены шкалы оценивания в по модели оценки деятельности профессиональных педагогических ассоциаций и функция подсчета и анализа результатов заполнения шкал, а также функция вывода результатов-данных в графическом образе.

Следующий инструмент – опрос руководителей образовательных организаций, представителей органов управления образованием о деятельности педагогической ассоциации – требует возможности размещения данного опроса на электронном сервисе, обеспечения доступа к элементу из личного кабинета участников опроса, а также возможность тайминга процесса. Необходимо также продумать и заложить в сервис функцию автоматического оценивания опроса, возможно целесообразно предложить в опросе набор готовых ответов, которым, в свою очередь, присвоить количественный показатель (балл), то есть также, как и в случае с первым инструментом провести шкалирование. Это существенно сократит время обработки полученных данных, позволит вовлечь в опрос большее количество участников. Однако, в данном инструменте необходимо участие эксперта для сбора и оценки субъективных данных (ответы типа *Другое/Ваш вариант ответа*) и принятия решения об итоговой сумме баллов.

Третий инструмент – анкетирование самих участников профессиональной педагогической ассоциации в большей степени потребует ручной обработки данных экспертом, так как наряду с вопросами, которые можно будет оценить с помощью баллов, необходимо включить в анкету вопросы-предложения (о проведении событий, об оптимизации процессов внутри ассоциации), вопросы-комментарии (они могут сочетаться с оценкой, но, если участник ставит низкую оценку, он должен иметь возможность ее прокомментировать), вопрос-краткий отзыв.

Дополнительно целесообразно включить функцию приема отзывов о деятельности ассоциации, о проведении отдельных мероприятий, событий, об отдельных представителях ассоциации от всех желающих (это могут быть родители обучающихся, сторонние наблюдатели). Также наличием писем поддержки от социальных партнеров позволит объективно подтвердить оценку по соответствующему компоненту модели (сетевое партнёрство).

Таблица 1

Инструменты оценивания эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций

№	Инструмент	Функция доступа	Временной интервал
Обязательные инструменты			
1	Модель оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций	Доступна эксперту из личного кабинета	В период проведения экспертизы
2	Опрос руководителей образовательных организаций, представителей органов управления образованием о деятельности педагогической ассоциации	Доступна участнику опроса из личного кабинета и эксперту из личного кабинета	В период проведения экспертизы
3	Анкетирование участников профессиональной педагогической ассоциации	Доступна участнику анкетирования из личного кабинета и эксперту из личного кабинета	В период проведения экспертизы
Оptionальные инструменты			
4	Отзывов о деятельности ассоциации	Доступна всем с главной страницы электронного сервиса	Перманентно
5	Письма поддержки от социальных партнеров	Доступна всем с главной страницы электронного сервиса	В период проведения экспертизы

Таким образом, возможно сопряжение ряда процессов – календарь событий – график экспертной оценки деятельности профессиональной педагогической ассоциации – доступ к шкалам из личных кабинетов экспертов – доступ к опросу руководителей образовательных организаций и представителей органов управления образованием – доступ к анкетированию участников профессиональных педагогических ассоциаций – возможность сетевых партнеров прикрепить письма поддержки в заданный временной интервал (период экспертной оценки). Сбор отзывов о деятельности профессиональных педагогических ассоциаций, на наш взгляд, должен осуществляться перманентно. При наличии реестра профессиональных педагогических ассоциаций, функцию «Оставить отзыв» можно провести через выпадающий список ассоциаций и в дальнейшем отфильтровать поступившие отзывы по объекту.

Выводы. Электронный сервис оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций позволит проанализировать и выявить особенности развития профессиональных педагогических ассоциаций разных уровней (международного, но в большей степени федерального и региональной). Мы полагаем, что данный сервис будет выполнять не столько функцию контроля за деятельностью ассоциаций, сколько функцию информационно-аналитической системы с возможностью двусторонней корректировки как деятельность ассоциаций, так и экспертной процедуры, и методики. В дальнейшем информация, собранная в процессе экспертной деятельности по оценке эффективности деятельности профессиональных

педагогических ассоциаций, ляжет в основу методических рекомендаций для ассоциаций, будет способствовать обеспечению качества образования, удовлетворяющего требованиям нормативно-правовых актов Российской Федерации и созданию условий для саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности педагогов.

Литература:

1. Александрова Г.В., Кожевина М.С. Электронные сервисы сопровождения процесса обучения // МНИЖ. – 2014. – №11-4 (30).
2. Илалтдинова Е.Ю., Фёдоров А.А., Фильченкова И.Ф. Типология электронных сервисов в открытом образовательном пространстве // Вестник Мининского университета. – 2017. – №2 (19).
3. Национальная программа «Цифровая экономика развития Российской Федерации» <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>
4. Нерадовская О.Р. Многокритериальное оценивание эффективности деятельности неформальных профессиональных сообществ педагогических работников дошкольного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2(22). – С. 58-61.
5. Коваленко Е.Г., Мурашова Н.В. Цифровизация и информатизация как факторы устойчивого развития территорий // Вестник НГИЭИ. – 2020. – №10 (113).
6. Седых Е.П., Житкова В.А. Модель автоматизированной системы оценки эффективности деятельности руководителей образовательных учреждений города Нижнего Новгорода // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7. – № 4. – С. 1.
7. Сорокин А.Н., Яковлева Е.И., Фильченкова И.Ф., Ширяева Ю.С., Краснопецева Т.Ф. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9. – №1. – С. 4.
8. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>
9. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №2. – С. 4.

Педагогика

УДК 37.072

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна

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

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)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических сообществ или ассоциаций. Проанализированы представленные в науке и практике подходы к определению критериев и показателей оценки деятельности сообществ. Представлена авторская модель оценки эффективности деятельности профессионально-педагогических ассоциаций, включающая пять основных критериев и соответствующих им показателей.

Ключевые слова: педагогические ассоциации, профессиональные педагогические сообщества, оценка эффективности деятельности педагогических ассоциаций, критерии оценки, показатели оценки.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of assessing the effectiveness of the activities of professional pedagogical communities or associations. The approaches presented in science and practice to the definition of criteria and indicators for assessing the activities of communities are analyzed. The author's model for assessing the effectiveness of the activity of professional pedagogical associations is presented, which includes five main criteria and the corresponding indicators.

Keywords: pedagogical associations, professional pedagogical communities, evaluation of the effectiveness of the activities of pedagogical associations, evaluation criteria, evaluation indicators.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, научный проект № 730000Ф.99.1.БВ10АА00006 «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021 г.

Введение. Согласно статье 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в структуру системы образования включены, наряду с другими субъектами, «общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования» [7], что стало отправной точкой в создании и распространении разного рода и уровня педагогических сообществ, объединений, ассоциаций и т.д. Создание условий для поддержки и развития педагогических сообществ, формирующих так называемую профессиональную среду, рассматривается сегодня как один из важных путей модернизации современной образовательной системы, совершенствования качества образования, приращения образовательного потенциала и повышения престижа педагогической профессии, что обусловило рост научного интереса к вопросу о специфике деятельности профессиональных педагогических ассоциаций (ППА).

Наблюдаемая сегодня активизация деятельности профессионально-педагогических ассоциаций (сообществ/объединений) имеет ряд причин. Прежде всего, необходимость в практическом приложении современной нормативной документации, правильном понимании ее концептуальных основ и внедрении в

образовательный процесс (реализация ФГОС, разработка программ развития образовательной организации, проектирование рабочей программы воспитания и др.) побуждает педагогов к поиску единомышленников. Кроме того, мотивом участия в деятельности ППА служит потребность педагогов в личном и профессиональном совершенствовании, повышении педагогической компетентности в контексте непрерывного образования [8; 9]. И наконец, активизация деятельности ППА обусловлена стремлением педагогической общественности к профессиональному общению, сотрудничеству, обсуждению актуальных для всех регионов проблем, обмену инновационным опытом.

Изложение основного материала статьи. Под педагогическим сообществом понимают добровольное формальное или неформальное объединение педагогов одной предметной или проблемной области, направленное на установление сотрудничества в целях совершенствования профессионального мастерства и совместного поиска наиболее эффективных подходов к образовательной деятельности посредством изучения, обмена и тиражирования лучших педагогических практик [3]. Деятельность ППА направлена на решение следующих задач: расширение профессионального общения, продвижение инновационных педагогических проектов, создание условий для творческого роста педагогов, сопровождение деятельности молодых специалистов, совершенствование и самосовершенствование педагогического мастерства, экспертная оценка и поддержка творческих идей и т.д.

Целью нашего исследования является разработка инструментальной базы оценивания эффективности деятельности ППА.

Первым этапом работы был анализ научных источников и интернет-сайтов существующих в стране профессиональных педагогических сообществ. Второй этап исследования предполагал проектирование собственной модели оценки эффективности деятельности ППА на основе изученных источников.

Анализ интернет-источников свидетельствует о наличии на сегодняшний день большого числа профессиональных педагогических сообществ (региональных, всероссийских и международных), в том числе, сетевых, различающихся по ряду факторов: направление деятельности, функции, территориальный охват, количество участников и др. Так, например, на сайте Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «Учитель будущего», созданного на базе Уральского государственного педагогического университета представлена информация о четырех действующих ассоциациях: Ассоциация педагогов дошкольного образования, Ассоциация классных руководителей, Ассоциация молодых педагогов и Ассоциация учителей иностранного языка. Страницы каждого сообщества оформлены в едином стиле, представлены приветственные видеоролики, цели и задачи деятельности, руководители и участники, основные направления деятельности, календарь событий, полезная информация и др. Внутри ассоциаций могут быть выделены более мелкие объединения, например, по направлениям деятельности, что обеспечивает каждому педагогу возможность выбора наиболее подходящего по интересам и условиям функционирования профессионального сообщества, независимо от регионального расположения и должности. Однако, такое многообразие затрудняет оценку эффективности деятельности сообщества, определение единой критериальной базы и надежного инструментария оценки.

Анализ изученных источников позволил прийти к заключению, что проблема оценки деятельности профессиональных педагогических объединений остается дискуссионной и недостаточно изученной, единой модели оценки эффективности деятельности ППА на сегодняшний день не представлено, преимущественно оценивается эффективность профессиональной деятельности педагогов/ руководителей [1; 5] или образовательной организации [2].

Попытка мониторинга и оценки эффективности деятельности профессиональных сетевых сообществ школьных учителей была предпринята 2016 году сетевым изданием «Развитие образования: новости, аналитика, экспертиза» [10]. Специалисты отмечают, что в интернет-сети представлен большой спектр профессиональных сетевых учительских сообществ, отличающихся задачами деятельности, количеством участников, датой основания и другими параметрами. Руководителями ППА могут быть как частные (Пашкова Е.И. – учредитель «Pedsovet.su», Федотова А.В. – «Первая ступенька»), так и юридические (Национальный фонд подготовки кадров – учредитель сообщества «Открытый класс», Хабаровский институт развития образования – «ХабаВики») лица. Так, на сайте приведены примеры некоторых профессиональных сообществ, существующих уже более десяти лет и имеющих огромную аудиторию пользователей (Таблица 1).

Таблица 1

Перечень некоторых российских профессиональных сообществ учителей [10]

Название сообщества	Дата основания
«Методисты.ру»	2004
«Педагогическое сообщество Екатерины Пашковой Pedsovet.su»	2007
«Сеть творческих учителей»	2006
«Открытый класс»	2008
Завуч.инфо»	2008
«Про школу»	2007
«Фестиваль педагогического мастерства «Дистанционная волна»	2011
«Педагогическая планета»	2010

Как указывают авторы публикации, при оценке эффективности деятельности профессиональных сетевых сообществ следует обратить внимание на ряд ключевых параметров: 1) время существования объединения (дата создания); 2) цели и задачи ассоциации; 3) наличие возможности интерактивного общения участников, обмена опытом, консультирования, экспертизы; 4) наличие и обновляемость банка методических разработок; 5) информативность сайта: возможность получить информацию о предстоящих событиях (фестивалях и конкурсах, курсах и т.д.); 6) предоставление сообществом сертификатов, удостоверений, свидетельств об авторстве материалов, др.; 7) условия вступления в ассоциацию, наличие оргвзносов, др.

Итак, представленные показатели можно рассматривать как объективные инструменты оценки эффективности деятельности ППА, однако, требуется их дополнение и корректировка. Так, на наш взгляд, к

значимым параметрам оценки следует отнести такие, как ежегодная динамика числа активных участников сообщества, обновляемость обсуждаемых на форуме проблем, количество экспертных заключений, отзывов и рецензий, рост популярности ассоциации. Полученные данные должны лечь в основу корректировки деятельности ППА.

Модель многокритериального оценивания эффективности деятельности муниципальных профессиональных сообществ педагогов дошкольного образования, включающую критерии и показатели индикаторов оценки ППА на основе собственного экспериментального исследования представила О.Р. Нерадовская [4]. Проанализировав отечественные научные исследования в данной области, ею была разработана «многокритериальная карта оценивания эффективности деятельности» профессиональных сообществ, включающая три группы показателей (объективные, субъективные и объективно-субъективные):

1) показатели непосредственных результатов, включающие участие в организационно-методической работе; организацию и проведение конференций, семинаров, конкурсов; освоение программ повышения квалификации/ профессиональной переподготовки; консультирование;

2) показатели процессов, к ним относятся вовлечение в творческую деятельность; совместное управление деятельностью объединения, выработка фасилитирующих установок;

3) показатели конечного эффекта, включают соответствие цели и результатов; удовлетворённость качеством услуг (например, экспертные оценки, рецензии); профессиональная компетентность участников, др. [4].

По мнению О.Р. Нерадовской, данная модель позволяет дать объективную оценку деятельности муниципальных ППА со стороны участников, потребителей услуги и педагогического сообщества на основе метода анкетирования и отнести ППА к соответствующему уровню эффективности: высокому, среднему или низкому, в зависимости от суммы набранных баллов. Данная модель оценки эффективности деятельности ППА, на наш взгляд, может служить мотивационным механизмом совершенствования профессионализма и педагогической компетентности педагогов. Однако, на наш взгляд, не охватывает всех направлений деятельности ППА (публикации, сопровождение молодых специалистов, опытно-экспериментальная деятельность)

На втором этапе нашего исследования авторским коллективом была разработана модель оценки эффективности деятельности ППА, включающая пять компонентов: ценностно-целевой, технологический, содержательный, результативный, сетевое партнерство [6]. Для оценки каждого компонента разработана соответствующие критерии и показатели эффективности, итоговая сумма баллов по показателям равна 100.

Таблица 2

Модель оценки эффективности деятельности ППА

Критерии	Показатели / баллы	
Критерий 1. Ценностно-целевой компонент		
Наличие разработанной стратегии ассоциации	представлена долгосрочная стратегия / стратегический план (на 5 лет)	5
	представлена долгосрочная стратегия / стратегический план (на 4 года)	4
	представлена среднесрочная стратегия / стратегический план (на 3 года)	3
	представлена краткосрочная стратегия / план (на 2 года)	2
	представлена краткосрочная стратегия / план (на 1 год)	1
	отсутствует разработанная стратегия	0
Наличие на сайте уставных документов ассоциации	на сайте представлены уставные документы	2
	уставные документы представлены частично	1
	уставные документы не представлены на сайте	0
Цели деятельности ассоциации (цель)	цель носит конкретный / многомерный / достижимый характер	5
	цель носит общий характер	4
	цели нечетко выделены, но достижимы	3
	цели четко выделены, но труднодостижимы	2
	цели нечетко сформулированы	1
	цели ассоциации не выделены	0
Задачи деятельности ассоциации	задачи ассоциации отражают все направления деятельности, четко сформулированы, ориентированы на конкретный результат	5
	задачи ассоциации отражают все направления деятельности, четко сформулированы, не ориентированы на конкретный результат	4
	задачи ассоциации частично отражают направления деятельности, достаточно четко сформулированы, ориентированы на конкретный результат	3
	задачи ассоциации нечетко сформулированы, не отражают все направления деятельности	2
	задачи ассоциации не связаны с целями и направлениями деятельности ассоциации	1
	задачи ассоциации не обозначены	0
Выделены направления деятельности ассоциации	направления деятельности ассоциации актуальны, четко обозначены, сформулированы корректно	3
	направления деятельности четко обозначены, но не актуальны	2
	направления деятельности не четко сформулированы и не актуальны	1

	отсутствует информация о направлениях деятельности	0
Критерий 2. Технологический компонент		
Многообразие форм работы ассоциации Деятельность ассоциации осуществляется в разнообразных формах:	в формате традиционных очных семинаров, консультаций, практикумов, педагогических фестивалей, конкурсов, иных форм коллегиального обсуждения актуальных вопросов	1
	в форме выездных семинаров, совместных образовательных поездок, встреч, др.	1
	в форме выходных педагогических гостиных, летних/зимних школ педагогического мастерства	1
	в наглядно-информационном формате: выставок-презентаций дидактических/ методических ресурсов, др.	1
	интерактивные формы: мастер-класс, марафон, воркшоп, дискуссионная площадка, педагогические проекты, обсуждение открытых мероприятий, др.	1
	телекоммуникационные формы работы: онлайн-игры, педагогические квесты, создание коллективного банка/электронной методички, др.	1
	дистанционные формы: обучающие вебинары, использование ЦОР, Moodle	1
	индивидуальные формы: наставничество, тьюторское сопровождение молодых педагогов, педагогические мастерские, др.	1
Наличие инновационной работы/инновационных исследований	выявление, обсуждение и продвижение инновационных идей и лучших практик педагогов	2
	стимулирование инновационной активности молодежи путем информационной/организационной поддержки достижений	1
	участие ассоциации в деятельности РИП, ИП, ЭП	1
Наличие сайта/сетевых интернет-ресурсов	ассоциация имеет свой сайт, где размещены планы работы, значимые мероприятия, отчеты	2
	на сайте представлены в электронном виде необходимые дидактические и методические материалы	1
	предусмотрена возможность обратной связи пользователей сайта (представлены опросники, анкеты)	1
	регулярное (не реже 1 раза в 2-3 мес.) обновление сайта	1
	создание и использование сетевых интернет-ресурсов	1
Источник финансирования	указаны источники финансирования ассоциации, в т.ч., оказание спонсорской помощи, заключение партнерских соглашений с обеспечением финансовой поддержки, др.	2
Критерий 3. Содержательный компонент		
повышение квалификации педагогов (курсы в очном и онлайн-формате, вебинары, тренинги, практикумы, стажировки и др.)	За каждое из направлений выставляется от 0 до 3 баллов 3 балла – представлено в полном объеме, 2 балла – представлено частично, 1 балл – представлено фрагментарно, 0 баллов – направление отсутствует	
обмен опытом работы и диссеминация педагогического опыта (конференции, мастер-классы, дискуссионные площадки, фестивали и др.)		
содействие профессиональному развитию педагогов (конкурсы профессионального мастерства, педагогических разработок и др.) и студентов (будущих педагогов)		
информационная и консультативная поддержка педагогов, студентов (будущих педагогов) – интерактивный методический кабинет		
экспертно-аналитическая деятельность (общественно-профессиональная экспертиза нормативных и учебных материалов, проектов)		
организация научно-образовательных мероприятий для школьников и их родителей (конкурсы и олимпиады для школьников, сопровождение их исследовательской деятельности, педагогическое просвещение родителей)		
координация деятельности педагогических ассоциаций или методических объединений, находящихся в соподчинении по отношению к ассоциации		
организация или сопровождение научно-исследовательской или инновационной деятельности педагогов		
популяризация педагогических специальностей, профориентационная работа, поднятие престижа педагогической профессии		
защита интересов педагогического сообщества и отдельных педагогов		
Критерий 4. Результативный компонент		
Наличие информации о публикациях на сайте ассоциации	отсутствие публикаций	0
	публикации, не индексируемые в научных базах	1
	публикации, индексируемые в РИНЦ	2
	публикации, изданные в РИНЦ и/или в журналах ВАК	3
	публикации индексируемые в РИНЦ и/или в журналах из списка ВАК, а так же в базах WoS и Скопус	6
Тиражирование и диссеминация опыта	на сайте отсутствуют материалы, способствующие тиражированию передового педагогического опыта	0
	материалы, способствующие тиражированию и диссеминация передового педагогического опыта (методические разработки, видеоматериалы, методическая копилка и т.п.) представлены на сайте фрагментарно, обновляются не регулярно	2

	материалы, способствующие тиражированию и диссеминация передового педагогического опыта представлены разнообразно, обновляются не регулярно	3
	материалы, способствующие тиражированию и диссеминация передового педагогического опыта представлены разнообразно, обновляются регулярно	4
Количество членов/динамика роста	количество зарегистрированных членов ассоциации уменьшается по сравнению с предыдущим годом	0
	количество зарегистрированных членов ассоциации не меняется по сравнению с предыдущим годом	1
	количество зарегистрированных членов увеличивается по сравнению с предыдущим годом менее, чем на 5%	2
	количество зарегистрированных членов увеличивается по сравнению с предыдущим годом более чем на 5%	3
Наличие положительных отзывов о деятельности ассоциации	отсутствие в открытом доступе данных мониторинга степени удовлетворенности членов ассоциации ее деятельностью	0
	данные мониторинга степени удовлетворенности членов ассоциации ее деятельностью присутствуют в открытом доступе, удовлетворенность ниже 40%	1
	данные мониторинга степени удовлетворенности членов ассоциации ее деятельностью присутствуют в открытом доступе, удовлетворенность 40-50%	2
	данные мониторинга степени удовлетворенности членов ассоциации ее деятельностью присутствуют в открытом доступе, удовлетворенность 50-70%	3
Критерий 5. Сетевое партнерство		
Взаимодействие со спонсорами и бизнес-партнерами	наличие двух и более спонсоров или бизнес-партнеров	2
	наличие одного спонсора или бизнес-партнера	1
	отсутствие спонсоров или бизнес-партнеров	0
Взаимодействие с образовательными организациями	ассоциация взаимодействует с двумя и более образовательными организациями	2
	ассоциация взаимодействует с одной образовательной организацией	1
	отсутствие взаимодействия с образовательными организациями	0
Привлечение иностранных специалистов	к работе ассоциации привлечены два и более иностранных специалистов	2
	к работе привлечен один иностранный специалист	1
	к работе не привлечены иностранные специалисты	0
Взаимодействие с профсоюзами	взаимодействует с профсоюзом, результаты совместной деятельности представлены в информационных ресурсах	2
	декларирует взаимодействие с профсоюзом, результаты совместной деятельности не представлены	1
	ассоциация не взаимодействует с профсоюзом	0
Привлечение ведущих специалистов	к работе ассоциации привлечены два и более ведущих специалистов	2
	к работе ассоциации привлечён один ведущий специалист	1
	к работе ассоциации не привлечены ведущие специалисты	0

В настоящее время авторским коллективом ведется разработка технического задания для электронного сервиса, который позволит проводить объективную оценку деятельности ППА разного уровня и направленности.

Выводы. Таким образом, представленные критерии и показатели могут служить инструментом комплексной объективной оценки эффективности деятельности ППА разного уровня и направленности, опираясь на мнение всех субъектов. Алгоритм оценки, по нашему мнению, должен включать оценку сайта, опросники для участников и руководителей, шкалу оценки деятельности.

Литература:

1. Борченко И.Д. Формирование системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации дополнительного профессионального образования // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 3. – С 10-14.
2. Ковальчук О.В. Методические положения оценки эффективности образовательной деятельности в муниципальных образовательных системах // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5089> (дата обращения: 05.09.2021).
3. Медник Е.А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 80-84.
4. Нерадовская О.Р. Многокритериальное оценивание эффективности деятельности неформальных профессиональных сообществ педагогических работников дошкольного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2(22). – С. 58-61.
5. Седых Е.П., Житкова В.А. Модель автоматизированной системы оценки эффективности деятельности руководителей образовательных учреждений города Нижнего Новгорода // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 4. – С. 1.
6. Сорокин А.Н., Яковлева Е.И., Фильченкова И.Ф., Ширяева Ю.С., Краснопевцева Т.Ф. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №1. – С. 4.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/1a45a123ee3e2f6e74cac4d567d8881ba35fb291/ (дата обращения 05.09.2021).

8. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №2. – С. 4.

9. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 240-243.

10. Эффективность деятельности профессиональных сетевых сообществ // Развитие образования: новости, аналитика, экспертиза. – 11.04.2016. https://vercont.ru/informatsionnye_materialy/ekspertno_analiticheskie_materialy/effektivnost_deyatelnosti_professionalnykh_setevykh_soobshchestv.html (дата обращения 05.09.2021).

Педагогика

УДК 374.7

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

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

кандидат философских наук, доцент Шиманская Ольга Константиновна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова»,

Международная междисциплинарная научно-исследовательская лаборатория «Историческая компаративистика и развитие восточно-азиатских территорий» (г. Нижний Новгород);

магистрант Перова Анастасия Юрьевна

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ организации системы дополнительного образования взрослых в Германии и России.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, методы дополнительного образования взрослых.

Annotation. The article presents a comparative analysis of the organization of systems of additional education for adults in Germany and Russia.

Keywords: additional education for adults, methods of additional education for adults.

Введение. Формирование дополнительного образования взрослых получило свое развитие благодаря вниманию к этой области образования со стороны государства, а также острой потребности социума. В России существует определенный сложившийся круг понятий, форм, методов и инструментов дополнительного образования взрослых. Но для выхода на новую ступень развития национальной системы образования сложившаяся система дополнительного образования взрослых должна быть качественно переработана с учетом общемировых тенденций ведущих стран в этой области.

Образование в течение всей жизни является действующей стратегией ЮНЕСКО. В итоговой декларации 6-й Международной конференции ЮНЕСКО по образованию взрослых «CONFINTEA-VI» подчеркивается, что «образование взрослых играет важнейшую роль в поиске решений современных проблем в области культуры, экономики, политики и общественных отношений» (<http://www.unesco.org/en/confinteavi/>, 2009).

Изложение основного материала статьи. Такие отечественные ученые как А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Г.Л. Ильин, Н.Н. Кузина, И.А. Колесникова, А.М. Митина, Н.А. Морозова, А.М. Новиков, О.В. Павлова, Е.В. Пискунова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и Е.П. Тонконогая посвятили свои научные исследования теоретическим проблемам дополнительного образования взрослых, Н.Е. Воробьев, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, А.М. Митина, М.В. Кларин и Н.Д. Никандров обращали внимание в своих работах на необходимость изучения зарубежного опыта дополнительного образования взрослых.

Германия обладает высокими достижениями в теории и практике в области непрерывного образования. Поэтому анализ именно немецкой системы дополнительного образования взрослых, представляет большую ценность. Сравнительный анализ немецкой и российской систем дополнительного образования позволяет выявить закономерности, тенденции и перспективы их развития.

«Вопросам дополнительного образования взрослых в Германии посвящены труды видных германских ученых (Р. Арнольд, Г. Гизеке, В. Клапки, Э. Нуисл, Х. Зиберт, К. Пель, Р. Типпельт, Г. Титгенс, К. Цойнер, К. Шнайдер, В. Шуленберг) [11]. Анализ работ вышеперечисленных исследователей дает возможность пересмотреть российскую концепцию непрерывного образования взрослых, дополнив ее положительным опытом, так как система дополнительного образования взрослых Германии является наиболее целостной и одной из самых успешно функционирующих в мире. В Германии дополнительное образование взрослых играет важную роль, так как с помощью него реализуется адаптация населения к новым постоянно меняющимся социально-экономическим условиям.

Понятие «андрагогика» появилось в Германии в 19 веке, что делает эту страну фактически основательницей и основоположницей в образовании взрослых. И до сих пор Германия отличается и выделяется своей развитой и эффективной системой образования как в целом, так и в отдельных возрастных категориях.

В России, как и во многих других странах, образование постепенно, но прочно входило во все слои общества. Дополнительное образование развивалось также постепенно, и параллельно с развитием общей системы образования страны. История дополнительного образования взрослых в России формировалась под воздействием социальных и экономических, исторических и политических, педагогических и культурных явлений. Смена исторических периодов развития дополнительного образования взрослых обусловлена развитием и преобразованием элементов данной структуры образования, как открытой системы.

Дополнительное образование взрослых в России зародилось только в 19 веке, когда начали открываться воскресные школы не только для детей, но и для взрослых. В то время как в Германии уже в 1794 году открылись образовательные объединения, обучающие взрослых, которые были учреждены «Прусским всеобщим земским сводом законов».

Сравнивая современное положение системы дополнительного образования взрослых в России и Германии, целесообразно сделать упор на анализ следующих элементов: законодательное регулирование, формы образования, модели, организации и методы дополнительного образования взрослых.

Российская система дополнительного профессионального образования закреплена в «Законе об образовании в Российской Федерации» (утв. 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ), в 76 статье «Дополнительное образование» как образование направленное на получение населением актуальных профессиональных знаний и навыков, которые применимы к быстро меняющимся окружающим среде и обществу [10].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (редакция 21 октября 2014 г.) указывает на право граждан в удовлетворении интеллектуальных, физических, нравственных потребностей, а также в укреплении здоровья и проведении досуга с помощью дополнительного образования [10]. Также дополнительное образование взрослых в России законодательно представлена в образовательной концепции, которая разработана до 2025 года. Она направлена на улучшение качества жизни граждан третьего поколения, а также, оказывает содействие реализации их потенциала и опыта в обществе. Данная стратегия включает задачи и направление государственной политики, которые также направлены на адаптацию системы образования людей третьего возраста, которая должна подстроиться под их запросы и возможности [2].

В Германии распространена децентрализованная система организации и управления дополнительным образованием, которая делит обязанности между государством и землями, что сделано для определения золотой середины в зоне ответственности дополнительного образования взрослых. Землям Германии дано много функций в образовательной области, например, они могут принимать собственные законы в области образования, в сфере финансов, управления и подготовки педагогических кадров [5].

«Каждая коммуна в Германии обязана по закону организовать народный университет как заведение для образования взрослых. Так как вопросы образования решаются на уровне федеральных земель, то существуют 16 различных земельных законов о продолжении образования, таким образом, форма народных университетов на местах в каждой земле по своему статусу и структуре может быть разной» [9].

Государственный уровень законов в Германии представлен «следующими документами: Закон о высшем образовании; Закон о профессиональном образовании; Федеративный закон об образовании и Закон о содействии трудоустройству и профессиональному образованию». На уровне земель существуют специальные законы о дополнительном образовании, а также добавочные положения в законах о школьном и высшем образовании. Представители земель, союзов и общин собираются на особых ассамблеях, которые проводятся уже на государственном уровне [11].

Дополнительное образование взрослых осуществляется в нескольких формах, которые схожи в России, и в Германии, что обусловлено международным признанием образования на протяжении всей жизни. Принято выделять следующие формы дополнительного образования:

- Формальное образование. Оно осуществляется в рамках специализированных образовательных организаций, а по прохождению программы сдается итоговый экзамен с дальнейшим получением диплома.
- Неформальное образование осуществляется в рамках рабочего места обучающегося, либо в различных частных организациях, направленных на общественную деятельность. Обучение происходит через тренинги, обмен опытом, наставничество, стажировки и т.д.
- Информальное образование – это самостоятельная познавательная деятельность, осуществляющаяся через личную активность человека, например, такую как чтение книг, путешествие, посещение культурных мероприятий [3].

Модели организации дополнительного образования взрослых и в России, и в Германии делятся на несколько уровней:

- Образование подростков и студентов.
- Образование для людей от 25 до 65 (60) лет.
- Образование для людей третьего возраста.

В Российской системе дополнительного профессионального образования выделяют 2 основные модели обучения:

- Обучение в организации, где осуществляется профессиональная деятельность.
- Повышение квалификации и переподготовка на базе образовательных организаций.

Образовательные организации дополнительного профессионального образования, определяющие программы по повышению квалификации и полной переподготовке представлены следующими видами: институты, учебные центры, академии, межотраслевые региональные центры, курсы переподготовки и повышения квалификации.

В России дополнительное профессиональное образование осуществляется через целую систему учреждений, которая включает в себя как государственные, так и частные организации и корпоративные учебные центры. Взрослые могут выбирать ту или иную модель образования в зависимости от желаемой конечной цели обучения:

1. Образование взрослых на платформе среднего профессионального образования. По прохождению обучения в таких организациях обучающийся получает конкретные профессиональные навыки с гарантией устройства в крупные промышленные компании, либо на малые предприятия в таких сферах как туризм, бытовое обслуживание и городской сервис.

2. Образование взрослых на базе факультетов, центров или кафедр дополнительного образования в высших учебных заведениях. Обучение в такой организации гарантирует повышение квалификации в высокотехнологичных профессиях, повышение должности, либо изменение профессиональной траектории.

3. Образование взрослых в корпоративных учебных центрах, которые проводятся в рамках предприятий. Такое обучение гарантирует повышение квалификации в рамках узкой специальности, а также способствует продвижению по карьерной лестнице.

4. Автономные организации и центры дополнительного профессионального образования взрослых, которые обеспечат знаниями и навыками в новых профессиональных для рынка направлениях, что может способствовать смене профессиональной траектории.

5. Образование в рамках организаций «по интересам», которые не входят в общую систему образования. К таким организациям относятся организации Российского общества «Знание», Русского географического общества, историко-патриотические клубы, библиотеки и культурно-просветительские и досуговые центры. Здесь обучающиеся могут найти как новый дружеский коллектив, так и новые знания в области досуга и хобби, что является мотивацией к самостоятельному обучению [2].

Опираясь на потребности конечного получателя образования образовательные организации могут трансформировать свои методы и направления образования. Например, для более эффективного образовательного процесса могут быть изменены методы передачи социальных и профессиональных знаний и навыков. Также могут трансформироваться методы передачи технологий производства и оказания услуг [1].

Если в организации рабочему персоналу потребуется приобрести новые нестандартные профессиональные навыки, то скорее всего предприятие само организует и оплатит это обучение. Наиболее популярно образование с привлечением сторонних образовательных организаций. А уже после идет дополнительное образование через наставничество и подготовку, ориентированную на практику в корпоративном центре.

В Германии «дополнительное образование взрослых также осуществляется в двух направлениях – как профессиональное и непрофессиональное, где первое организует переквалификацию и повышение квалификации, а второе – общее продолжающееся образование.

Образовательные услуги представляются на трех уровнях:

– Федеральный, земельный, где обучение проводится на базе высших учебных заведений и профессиональных школ.

– Местный уровень власти, либо на уровне общественных групп, где образование предоставляется в рамках народных университетов, образовательных учреждениях при политических организациях и профсоюзах.

– Уровень частных организаций, где обучение происходит на базе производственных курсов, либо организуется работодателем» [11].

Н всех этих уровнях образование организуется автономно, а планы обучения разрабатываются самостоятельно.

Наиболее распространённой формой образования в Германии, позволяющей сохранить рабочий ритм, а также повысить профессиональные навыки, является обучение на рабочем месте.

Также популярными формами дополнительного профессионального образования взрослых являются учебно-имитационные фирмы, учебные центры и профессиональные ассоциации, где действующие специалисты организуют краткосрочные курсы.

Говоря об основных методах обучения взрослых в рамках системы дополнительного образования в России можно выделить три категории:

1. Экспозиционные методы – отличительной чертой таких методов является наличие постороннего источника, например, в виде преподавателя, ученика или вовсе документального фильма, который изложит заранее подготовленный обучающий материал.

2. Управленческие методы – отличительной чертой является заранее запланированная цель, которая достигается в ходе обучения с помощью лидера, которым может быть автор учебной программы, руководитель игры или ведущий дискуссии.

3. Поисковые методы – отличительной чертой является отсутствие заранее определенного содержания обучения, так как оно будет формироваться в образовательном процессе через постановку проблемы и поисков ее решения. Для этого происходит поиск и отбор информации, в ходе чего рождаются новые проблемы и задачи. Данный метод обучения является одним из наиболее эффективных, так как в процессе обучения вовлекает в мыслительную деятельность, а само образование идет попутно.

«Методы дополнительного образования взрослых в Германии могут классифицироваться по принципу практикуемых дидактических концепций.

Методы образовательной концепции (доклады, рефераты, дискуссии, конференции, лекции, семинары, групповая работа, метод «за» и «против»), методы программной концепции (Коллегиальные консультации, оценочные группы, круглый стол, анализ текста, опросы, интервью, наблюдение), методы идентичностной концепции (партнерское интервью, «географическая карта», дневник, метод смешанных групп, метод растущей группы, дебаты, ролевые игры), методы анимационной концепции (оформление коллажей, написание текстов, описание картинок, пантомима, проскеты, изготовление листовок, стенгазет, видео, организация выставок) и методы социальной концепции (метод «сэндвича», «импульсивный» реферат, составление портфолио, подиумная дискуссия, опрос экспертов, мозговой штурм, пресс-конференция, работа в мини-группах, работа с партнером)» [12].

Главной тенденцией развития дополнительного образования взрослых в Германии является использование информационных технологий, видеоконференций, а также сети Интернет. Такие же тенденции характерны и для дополнительного образования взрослых в Российской Федерации.

Говоря об образовании для людей пожилого возраста, хочет отметить, что в России оно в настоящий момент активно развивается. Правительством Российской Федерации было принято распоряжение от 26 мая 2020 года № 742-р «Об утверждении Специальной программы профессионального обучения и дополнительного профессионального образования до 2024 года для граждан с возрастом от 50-ти лет и старше, а также для граждан предпенсионного возраста».

В 2019 году был поднят пенсионный возраст в России, но размеры пенсии так и остались минимальными. Это не могло не вызвать социальные и экономические проблемы у пожилых людей. Люди третьего возраста в России составляют значительный процент населения и оказывают заметное влияние на все сферы государственной деятельности, в том числе и на экономико-социальном и политическом уровне. Поэтому было принято решение по разработке новой формы образования, именно для пожилых людей, с целью повышения уровня жизни и увеличения продолжительности профессиональной деятельности. Эта форма обучения имеет несколько названий таких как: «Университеты третьего возраста», «Университеты серебряного возраста», либо университеты для людей пенсионного и предпенсионного возраста. Такие университеты основываются на конституционном праве граждан в получении образования независимо от возраста [6]. В связи с опытом пандемии, начавшейся 2019 году, когда всем пожилым людям пришлось оставаться дома, дополнительное образование людей пожилого возраста оказалось весьма востребованным в обществе.

Несмотря на то, что система образования людей третьего возраста в России еще находится на стадии развития, есть положительный опыт российских университетов, которые предоставляют подобные образовательные услуги [8]. Например, с 2002 года в Новороссийском Государственном Техническом Университете действует «Народный факультет». А в Балтийском Федеральном Университете им. И. Канта предоставляются бесплатные занятия с 2012 года в рамках университета «серебряного возраста». Главным отличием российских университетов «серебряного возраста» от германских является инициатор организации данного вида образования и тип структуры. В России же университеты третьего возраста пока организуются в рамках частной инициативы, а структура имеет чаще неформальный характер. Наиболее известные университеты «третьего возраста» функционируют в таких городах России как Москва, Санкт-Петербург, Орел, Саратов, Кострома, Курган, Киров, Челябинск, Ярославль [4]. Пока среди российских пожилых людей остаются наиболее привычными и распространенными такие методы обучения, как лекции, семинары, живое и виртуальное общение, просмотр фильмов и чтение литературы.

В отличие от России в Германии представлено больше вариантов образовательных организаций для людей пожилого возраста, в том числе непривычная для России, но интересная форма дополнительного образования - «вольный слушатель».

Выводы. Таким образом, немецкая система дополнительного образования взрослых плотно вошла в образовательную культуру общества Германии, и перестала быть просто инструментом компенсации знаний и адаптации к социо-экономическим изменениям. Российская система дополнительного образования взрослых, используя опыт, накопленный европейской системой дополнительного образования взрослых в последние годы динамично развивается.

Литература:

1. Арифудилина Р.У., Беляева Т.К., Белогорская Л.В. Современная трансформация пространства корпоративного образования России // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 2 (56). – С. 81-85.
2. Булаева М.Н., Калинин К.В., Ушилова К.В. Реализация концепции непрерывного образования взрослых обучающихся // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 6.; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17869> (дата обращения: 12.09.2021).
3. Вершловский, С.Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы // Непрерывное образование. – 2012, № 1. – С. 23-30.
4. Винник А.А. Дополнительное образование пожилых людей в России: нормативно-правовая основа. Вестник АмГУ. – 2020. – №90. – С. 61-63.
5. Войтеховская М.П. Историко-педагогические тенденции модернизации образования в России // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2010. – Вып. 11. – С. 49-56.
6. Войтович И.К. «Третий возраст» в классических университетах: международный опыт и российская действительность. Многоязычие в образовательном пространстве. – 2016. – № 8. – С. 126-132.
7. Высоцкая, И. В. Становление и развитие университета третьего возраста в Германии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград. – 2015. – 25 с.
8. Дунаева Н.И., Суворова О.В. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №1.
9. Липкина, И.Н., Тарантей, В.П. Система образования взрослых в Германии: Учеб.-метод. пособие / И.Н. Липкина, В.П. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 104 с.
10. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ РФ от 26 декабря 2012 // Администратор образования. – 2013. – № 3,4. – С. 2-96.
11. Тихаева В.В. Роль и значение дополнительного образования взрослых в немецкой системе образования / В.В. Ганихина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2007. – № 7 (33) – С. 20-21
12. Тихаева В.В. Методы обучения в системе дополнительного образования взрослых в Германии / В.В. Тихаева // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2013. – № 13 (116). – С. 133-135.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема дистанционного обучения на современном этапе развития системы образования, поскольку споры о его эффективности не прекращаются и в настоящее время. Освещаются основные понятия дистанционного обучения, этапы его развития. Осуществлен анализ достоинств и недостатков данной формы обучения. На основе изученных данных сделан вывод об эффективности внедрения дистанта в традиционные формы обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, достоинства и недостатки дистанционного обучения, образовательный процесс.

Annotation. This article examines in detail the problem of distance learning at this stage of the development of the education system, since currently there are ongoing disputes about its effectiveness. The article discusses the basic concepts of distance learning, the stages of its development. The analysis and detailed description of the advantages and disadvantages of this form of training are carried out. Based on the studied data, the effectiveness of the introduction of distance learning in traditional universities was revealed.

Keywords: distance learning, distance education, advantages and disadvantages of distance learning, the educational process.

Введение. В настоящее время достаточно остро стоит проблема перевода образовательного процесса в высших учебных заведениях на дистанционную или частично дистанционную форму работы. Цель статьи – выявить эффективность внедрения дистанционного обучения в университеты с традиционной формой преподавания.

Изложение основного материала статьи. Дистанционная форма обучения на данный момент является для системы образования нетипичной и приравнивается к инновациям. Как и любое нововведение, она не возникла сама по себе, а долгое время формировалась под воздействием факторов и изменений в современном мире. Годом появления дистанционного образования можно считать 1728 год. Именно тогда в лондонские газеты поступило объявление Калеба Филиппса о наборе студентов для изучения стенографического мастерства из любой точки страны с помощью обмена письмами. Это стало началом развития обучения на расстоянии. С этого времени методами дистанционного обучения воспользовались И. Пибман, Ч. Туссен. Г. Ланченштейт, Э. Тикнор, а в 1892 году в университете Чикаго была издана первая дистанционная программа. Со временем для организации дистанционного обучения начали использовать компьютеры. Впервые это произошло в 1960-х годах. Тогда компанией IBM была разработана уникальная программа дистанционного обучения Coursewriter [9]. Следующий шаг был сделан с возникновением и распространением интернета. На протяжении 80-х годов технологии дистанционного обучения совершенствовались, распространялись среди компаний и образовательных учреждений.

В настоящий момент единого определения понятия «дистанционное обучение» не существует. Чтобы понять, что оно из себя представляет, необходимо рассмотреть трактовки, предлагаемые такими учеными, как А. Чут, Л. Бальтазар, Л. Шатзер, И.В. Роберт, А.В. Хуторской, Д.М. Джусубалиева. Проанализировав определения, можно сказать, что дистанционным обучением называют новую форму образовательного процесса, которая организовывается для студентов, отделенных от преподавателей в пространстве и(или) времени, с помощью использования традиционных и специфических методов и средств обучения, основанных на применении информационно-коммуникационных технологий [1].

Все виды дистанционного обучения делятся на три группы: кейс-технологии, телекоммуникационные технологии и интернет-технологии. Каждая из этих групп имеет свои особенности [8].

Так кейс-технологии представляют собой совокупность материалов, с которыми предлагается самостоятельно ознакомиться студентам. Эти материалы преподаватели размещают на специальных сайтах, платформах, так называемых «кейсах». Студенты по ходу изучения предоставленных материалов могут связаться с преподавателем посредством электронной почты или других оговоренных средств связи и уточнить все дела.

Интернет-технологии включают в себя огромное количество образовательных услуг посредством сети интернет: специальные сайты для обучения, web-страницы, web-форумы и т.д. На данный момент эта группа включает в себя наибольшее количество сервисов и считается самой востребованной в дистанционном образовании.

Телекоммуникационные технологии базируются на видеолекциях, как в режиме реального времени (синхронном взаимодействии), так и офлайн (асинхронном взаимодействии). Этот тип дистанционного обучения в сравнении с другими менее распространен, так как требует больших технических возможностей от преподавателей и обучающихся.

Как у любой образовательной категории, у дистанционного обучения есть свои достоинства и недостатки. Первое и самое весомое достоинство – доступность. Доступно дистанционное обучение как жителям больших городов, так и живущим в отдаленных населенных пунктах. Обучение на дневной или заочной форме может быть невозможно, например, по причине плохого материального положения или из-за сложностей с транспортной системой. Дистанционная же форма предполагает быстрый доступ к лекциям, библиотечным материалам и другим электронным ресурсам при нахождении в любой точке страны (и за ее пределами). Также не стоит исключать из внимания существенную экономию времени и денежных средств, что очень ценится в наше время. Дистанционное обучение – наиболее экономичный вариант, поскольку стоимость обучения, как правило, значительно ниже, а также исключаются многие траты, связанные с посещением учебного заведения и приобретением учебных материалов.

Следующий весомый аргумент в пользу дистанционного обучения – параллельность. Это значит, что обучение может проводиться одновременно с профессиональной или иной деятельностью и не сказываться негативно на ее качестве. Порой люди не могут получить образование именно по этой причине: в силу особых жизненных обстоятельств они не могут оставить работу или дом для очного посещения занятий.

Прекрасной альтернативой для таких ситуаций и становится дистанционное обучение. Именно этот фактор делает дистанционное обучение наиболее привлекательной формой для маломобильных граждан.

Еще одним достоинством является массовость. Для дистанционной формы обучения численность курса или группы не должна ограничиваться определенным числом студентов, как это регламентировано для очных форм обучения. Это позволяет большему количеству людей, заинтересованных в какой-либо специальности, изучить ее и стать востребованными специалистами.

Гибкость (индивидуальность) системы дистанционного образования также является положительной стороной данной формы. Гибкость означает то, что время, потраченное на изучение того или иного блока информации, каждый студент выбирает сам и подстраивает под свои потребности и возможности. Этот аспект отвечает требованиям индивидуального подхода к образовательному процессу.

Отсутствие субъективного фактора оценивания. К сожалению, во многих университетах при получении образования на очном или заочном отделении порой присутствует субъективное отношение к студентам по различным причинам. При обучении с помощью дистанционной формы такой вариант оценивания полностью исключается – преподаватель имеет возможность оценить учащегося только на основе показанных им знаний.

Отдельно хотелось бы выделить появление навыков самостоятельной работы и самостоятельного принятия решений студентами. В рамках самостоятельного изучения основного и дополнительного материала студенты учатся анализировать и систематизировать информацию. Сюда же включается и постоянная работа над собой, самовоспитание. Именно эти умения являются приоритетными в рамках воспитательного аспекта образования, так как соответствуют требованиям современного общества. В настоящее время от специалистов все чаще требуется инициативность и креативность, которые невозможны без этих умений.

Комфортная среда для людей, которые по типу личности являются интровертами. Для таких людей уточнить материал во время очной лекции или же ответить на вопрос в ходе практического занятия бывает проблематично. Куда легче задать вопрос преподавателю по электронной почте (в чате), либо выполнить письменное практическое задание. Это снимает многие психологические барьеры и делает обучение таких людей более успешным.

Также следует указать на основные недостатки дистанционного обучения. Во-первых, техническая готовность вузов, студентов, преподавателей к дистанционному обучению находится под большим вопросом: необходимо иметь в исправном состоянии ноутбук, компьютер или планшет. Не каждый студент может себе это позволить купить, а постоянно откладывать у товарищей не получится, так как им тоже нужны будут технические средства.

Форс-мажорным обстоятельством может стать отсутствие качественного скоростного интернета, без которого читать, например, лекцию очень проблематично. Также посещение одновременно одной и той же платформы большим количеством участников может привести к перегрузке и зависанию ресурса. С чем собственно часто сталкиваются студенты. Самая банальная проблема – отсутствие электроэнергии по каким-либо причинам.

Во-вторых, скорость и качество восприятия материала существенно снижается. Снижается и качество образования, а это недопустимо. Однако может показаться, что прочитать указанную преподавателем литературу и законспектировать главное довольно просто для студента высшего учебного заведения. Однако этого недостаточно, ведь лекции преподавателя могут базироваться на указанных источниках, но в реальной жизни они являются его видением той или иной темы, проблемы, которое дополняется личным опытом.

Редко возникает проблема авторских прав преподавателя, который выкладывает свои материалы на общее обозрение, поэтому некоторые предоставляют свой материал лишь на время занятия, а затем удаляют его из общего доступа.

Также перед преподавателем снова встает вопрос оценивания работы студентов. До сих пор не существует оптимальных технологических способов проверки знаний дистанционно. При личном очном собеседовании можно определить за небольшой промежуток времени полноту и качество усвоения аудиторией учебного материала. В случае дистанционного обучения работы по изученным темам студентов должны быть представлены в письменном виде. Проверка работ занимает большее количество времени и не дает полного представления о качестве знаний студента.

Даже такие меры, как установка видеокамеры не решает проблему. Студент может установить шпательку за монитором либо находить правильные ответы и подсказывать может суфлер. Откровенно плохое качество передаваемого сигнала, качество видеокамеры также может мешать определить личность. В таком случае результат проверки не будет в полной мере отражать настоящий уровень знаний студента.

Практические занятия – отдельный нюанс дистанционного обучения. Не все студенты одновременно и правильно выполняют задания даже при наличии рекомендаций преподавателя. Будут студенты, которым нужно будет объяснить индивидуально, но выявить их при очном обучении и изначально предотвратить ошибки гораздо проще, чем при дистанционном. При электронной же системе большая часть студентов просто не справится с заданием с первого раза. Многие студенты отмечают значительную нехватку практических и лабораторных занятий. В связи с этим нет возможности задействовать мышечную память (например, сборка будущим электромехаником электрических схем и т.д.). Отсутствует возможность наблюдать за практикой других студентов, напоминать способы успешного выполнения задания, а также учиться на чужих ошибках.

В дистанционном обучении отсутствует личное общение студентов с преподавателем. Это является главной причиной того, что дистанционно знания усваиваются тяжелее, что отмечают многие студенты. Наконец, преподавание некоторых практических дисциплин, например, биохимии, патанатомии, геодезии, просто не представляется возможным. При обучении очень важно соблюдать необходимый баланс практики и теории.

В-третьих, вызывает опасение возможное ухудшение состояния здоровья обучающихся, тогда как ресурс здоровья закладывается именно в юности, в том числе и в студенчестве. В первую очередь страдает зрение. Даже 3 пары в день по 1,5 часа – слишком много, особенно для первокурсников, для которых неопасными будут первые 30-50 минут. У студентов начнет развиваться миопия (близорукость, размытость отдаленных предметов), болезненные ощущения и покраснения глаз. Все это значительно снизит способность восприятия учебного материала. Однообразное сидение перед компьютером вызывает такие заболевания опорно-

двигательной системы как сколиоз и кифоз. Из-за неправильной осанки страдают внутренние органы организма, появляются боли в шее, головные боли, нарушение обмена веществ, появление лишнего веса, гормональных расстройств. Нахождение некоторых групп мышц в постоянном напряжении и отсутствие нагрузки в других приводит к быстрой утомляемости. Из-за нарушений в центральной нервной системе также есть риск возникновения бессонницы. Британская платформа поиска работы DirectlyApply при участии ученых, психологов, фитнес-тренеров смоделировала как будет выглядеть «человек будущего». «В свои сорок лет Сьюзен практически инвалид. Из-за бесконечных часов, проведенных за компьютером, она страдает от плохой осанки, напряжения и болей в шее. Цифровое напряжение зрения приведет к покраснению глаз, кожа под глазами обвиснет и потемнеет, а повышенный стресс из-за отсутствия контакта с людьми – к набору лишнего веса. Недостаток витамина D от отсутствия солнца и свежего воздуха приведет к потере волос, а костно-мышечные ткани из-за постоянного печатания будут повреждены» – заключают исследователи [9].

Негативно отражается на студентах и отсутствие межличностного общения. В будущем специалисты, которые обучались дистанционно, могут испытывать сложности при работе с коллективом, так как у них будет отсутствовать опыт реальной деловой коммуникации. Университет является окончательной тренировкой перед самостоятельной трудовой деятельностью. Необходимо как можно лучше подготовить человека к работе в коллективе, что практически невозможно в условиях дистанционного обучения.

В-четвертых, дистанционное обучение предусматривает нахождение студента в месте его проживания, будь то общежитие или квартира. Далеко не всегда там складывается благоприятная обстановка для учебы. Ведь у каждого есть семья, родственники, которые могут так или иначе мешать обучающемуся. Здесь необходим высокий самоконтроль и мотивация, который присущ далеко не каждому студенту.

Выводы. Итак, в системе образования все большую роль начинает играть дистанционное обучение. Развитие информационных и коммуникационных технологий в области образования и быстрое снижение стоимости предоставляемых ими услуг создают условия, когда дистанционное обучение становится не только доступной и привлекательной формой получения образования. Однако проанализировав соотношение плюсов и минусов дистанционного обучения, делаем вывод, что массовое внедрение дистанционного обучения на данный момент имеет меньшую эффективность по сравнению с традиционной системой обучения, что доказано также и периодом продолжающейся пандемии [2-6]. Для улучшения же качества дистанционного образования, необходимо вести работу по устранению либо уменьшению влияния его негативных сторон. Как пример, по возможности расширять техническую базу университетов, использовать в равной мере синхронное и асинхронное обучение, предоставлять студентам как можно более подробные инструкции для выполнения заданий, увеличивать вариативность способов связи с преподавателем. Эффективность дистанта зависит не только от преподавателя, но и от обучающегося, например, для снижения неблагоприятного влияния на здоровье студентам следует по возможности в свободное от учебы время вести более активный образ жизни.

Литература:

1. Алешкина О.В., Миналиева М.А., Рачителева Н.А. Дистанционные образовательные технологии – ключ к массовому образованию XXI века // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015). – Чита: Молодой ученый, 2015. – С. 63-65.
2. Богданова Ю.З. Возможности online-образования в преподавании иностранных языков // Перспективы науки. – 2017. – № 11 (98). – С. 112-115.
3. Богданова Ю.З. Риторика как важная составляющая профессиональной подготовки студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 413-414.
4. Богданова Ю.З. Инновационные методы преподавания русского языка и культуры речи в неязыковом вузе // Перспективы науки. – 2019. – № 3 (114). – С. 68-71.
5. Касумова Г.А. креативный подход в обучении иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1. – С. 142-145.
6. Касумова Г.А., Моложавенко В.Л. Учебный диалог как коммуникативная составляющая речевой культуры // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – № 12. – С. 582-588.
7. РИА Катюша // Номо Covidus: британцы показали, к чему в реальности приведет дистанционное обучение [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://katyusha.org/view?id=14745>.
8. Лебедева М.Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / Лебедева М.Б., Агапонов С.В., Горюнова М.А., Костииков А.Н., Костиикова Н.А., Никитина Л.Н., Соколова И.И., Степаненко Е.Б., Фрадкин В.Е., Шилова О.Н/ Под общ. Ред. М.Б. Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
9. Пьянников М.М. К вопросу об истории дистанционного образования // Педагогика и психология, 2011. – №5. – С. 119-123.
10. Полат Е.С., Буханкина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина, М.В. Моисеева / под ред. Е.С. Полат – М.: Академия, 2014. – 416 с.

УДК 378.2.

кандидат педагогических наук Бойко Мария Валерьевна

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

кандидат педагогических наук Цветкова Светлана Евгеньевна

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

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ

Аннотация. Обучение иностранному языку в вузе должно представлять из себя целенаправленный, интенсивный, увлекательный и эффективный процесс, способный обеспечить как развитие иноязычных навыков и умений, так и высокую мотивацию обучающихся. Повысить результативность может умелая комбинация способов и методов работы с упражнениями, аудио и печатными текстами, традиционными и интерактивными обучающими технологиями.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная успешность, деловой английский, обучающие технологии, деловая игра, дискуссия.

Annotation. Teaching English at the university must be a goal-oriented, intensive, absorbing and effective process, capable of developing both foreign language skills and motivation of students. Effectiveness of education may be increased in case of using a correct combination of ways and methods of work comprising exercises, audio and printed texts, traditional and interactive educative technologies.

Keywords: communicative effectiveness, educational technologies, discussion, Business English, business games.

Введение. Формирование иноязычной коммуникативной успешности студентов-менеджеров, являясь целостным поэтапным процессом, включает в себя как традиционные методы и технологии обучения, так и творческие, интерактивные методы и технологии, которые ориентированы на развитие репродуктивных и продуктивных видов иноязычной деятельности как компонентов иноязычной коммуникативной успешности.

Цель данной статьи – рассмотреть, обосновать и реализовать в процессе обучения студентов деловому иностранному языку совокупность традиционных и творческих, интерактивных технологий, способствующих формированию устной речевой деятельности.

Достижение цели происходит посредством решения задач с помощью методов научного исследования: *теоретических* (анализ методической и психолого-педагогической литературы, использование личного опыта работы с обучающимися технологиями), *диагностических* (контрольный срез, тестирование, опрос, наблюдение), *статистических* (работа с экспериментальными данными), *опытно-экспериментальных* (опытное обучение студентов).

Данная статья опирается на теоретические положения Бойко М.В., посвященные проблеме формирования иноязычной коммуникативной успешности [2, 3], практические рекомендации Поначугина А.В. [4], Шамова А.Н. [5].

Изложение основного материала статьи. Согласно словарю методических терминов и понятий «технология» определяется как «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [1]. С одной стороны, технология – это поэтапный образовательный процесс, взаимосвязанные методы и способы работы со всеми видами иноязычной речевой деятельности в единстве лексики и грамматики в конкретном разделе УМК, в то время как с другой стороны это независимый интерактивный метод обучения (деловая игра, case-study), который реализуется как поэтапный процесс и отдельная технология.

В рамках развития иноязычной коммуникативной успешности студентов-менеджеров мы использовали следующие интерактивные технологии: деловая игра, дебаты, направляющие вопросы, сторителлинг, дискуссия, словесные импровизации. На первых этапах обучения студентов в вузе мы использовали дискуссии, дебаты, деловую игру и сторителлинг, а с увеличением готовности студентов к созданию устных высказываний спонтанно и самостоятельно в учебный процесс добавлялись технологии словесные импровизации и направляющие вопросы.

Являясь результативными, экономичными, целенаправленными и увлекательными для обучающихся, обучающие технологии находят широкое применение в преподавании иностранного языка в вузе.

Мы описываем обучающие технологии, способствующие развитию не просто иноязычной коммуникативной компетенции, а иноязычной коммуникативной успешности в ее компонентах и элементах. Структура понятия иноязычная коммуникативная успешность приведена в таблице 1.

Структура понятия «Иноязычная коммуникативная успешность»

Иноязычная коммуникативная успешность	
1. Лингвистический компонент	Инструментальный элемент
	Элемент профессиональной сферы
2. Поведенческий компонент	Личностный элемент
	Элемент положительного воздействия на собеседника
	Элемент стрессоустойчивого взаимодействия
3. Коммуникативно-деятельностный компонент	Процессуальный элемент
	Стратегический элемент
4. Социальный компонент	Толерантный элемент
	Кросс-культурный элемент

Рассматриваемые технологии способствуют развитию определенных элементов структуры рассматриваемого понятия, что представлено в таблице 2.

Таблица 2

Формирование иноязычной коммуникативной успешности с помощью технологий

Типы технологий	Цель применения	Виды работ и виды развиваемой речевой деятельности	Упражнения
Традиционные технологии (представление темы, ознакомление с новыми лексико-грамматическими явлениями в тексте, работа с выделенной лексикой и грамматикой, подготовка собственных высказываний с их использованием, и пр.).	<i>Становление лингвистического компонента иноязычной коммуникативной успешности (далее – ИКУ);</i> знакомство с деловыми лексическими единицами и терминами по изучаемой теме.	– чтение текста, аудирование текста, проговаривание, говорение, использование новых лексических единиц в речи, выполнение контрольного задания.	1. Read the text about types of enterprises. Pay attention to the marked words. Answer the questions – Why do companies appear? How do they develop? How devoted are the assistants to the companies they have chosen? Use the phrases form the text: <i>society development, people's well-being, total income of the company, profitable, gap in the market, market research, production and trading process.</i>
	Тренировка изучаемых языковых явлений и конструкций, использование их речи.	Выполнение лексико-грамматических заданий для самоконтроля.	2. Make the sentences Present Simple or Present Continuous: • <i>Powerful companies (create) strong competitiveness.</i> • <i>At present they (look for) the new facilities to launch the enterprise.</i> 3. Make the needed form of the verb: <i>We (get) this month's report yesterday and I am happy to announce that our enterprise (have) another delightful period.</i>
Проблемно-поисковые технологии: (проектная деятельность, проблемная задача, мозговой штурм и пр.).	Становление коммуникативно-деятельностного компонента ИКУ – изучение и анализ источников, поиск и обработка информации); – умение выделить в тексте речевые жанры деловой сферы общения с опорой на структурные особенности речевых жанров, усвоение жанровых фраз в виде речевых образцов.	– чтение (ознакомительное, поисковое, изучающее); – письмо / аудирование; – анализ текста для определения его отнесенности к речевому жанру; – разучивание диалогов для освоения структуры деловой беседы; – выполнение контрольных заданий на понимание аудируемых и письменных текстов, поиск и обработка данных по теме ее конспектирование, реферирование и	1. Study the text paying attention to the missing words. Mind the stages of the business conversation structure. 2. Listen to the business-speakers and pay attention to the sequence of the agreement, number them. Discuss the logic of the stages, train and learn the dialogue.

		групповая презентация.	<p>3. Reproduce the dialogue, taking notice of the speech genre, and consider the following: <i>*Choosing the raw material for the new machine, *Asking your colleague for the opportunity to change shifts, * Offering several options of a corporate event.</i></p> <p>4. Use the learn phrases in a new dialogue with your partner and agree on these points: <i>*The necessity of opening a new students' Internet library, *Finding a new active-students-team in your college,* Choosing the menu for a huge corporate party.</i></p>
<p>Творческие интерактивные технологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дискуссия; – деловая игра; – сторителлинг; – словесные импровизации – направляющие вопросы. 	<p>Становление поведенческого, коммуникативно-деятельностного, социального компонентов ИКУ:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ, синтез, новое использование полученной информации (речевых образцов), моделирование высказывания; – подготовленная и спонтанная устная речь. 	<p>Продуктивные, интерактивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> – разыгрывание дискуссии, деловой игры, вопросной беседы (диалогическая речь, аудирование); – монологическая форма высказывания, рассказ; – словесные импровизирования. 	<p>1. Consider the topic – <i>Capital punishment for white collar crimes in the world.</i> Discuss its pros and cons and dwell on the possibility of implementing it in Russia.</p>
			<p>2. Prepare monologues on the topics (<i>USD rate, Trading or manufacture?, Company employees or outsourced specialists?</i>) paying attention on the list of leading questions.</p>
			<p>3. Create a spontaneous monologue on one of the suggested topics (<i>promising types of business in Russia, Mass Media usage, How to get the best teams</i>) basing on the studied improvisation techniques – leading questions, a flower, a train.</p>
<p>Контролирующие технологии; оценивающие технологии.</p>	<p>Развитие всех компонентов ИКУ.</p>	<p>– выполнение контрольных заданий (заданий на владение лексикой и грамматикой, на понимание услышанного и прочитанного). Интерактивные творческие задания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – занятость в дискуссии, деловой игре, деловой беседе; – монолог; – словесные импровизации. 	<p>1. Which of these words can describe positive/negative character traits of a manager: <i>bureaucratic, hardworking, bossy, impersonal, industrious, market-driven, quick-witted, narrow-minded, conservative, client-oriented, devoted, indifferent, initiative, decentralized, democratic, dynamic, non-professional, old-fashioned, incompetent, conservative, hierarchical, and progressive.</i> Give examples of the specialists having these qualities.</p>
			<p>2. Make and act out a dialogue where you discuss <i>the possibility of opening a new Internet-shop trading hand-made pastry for festive events.</i> Pay attention to using the correct verb forms.</p>
			<p>Dwell on the problem <i>Taxes – are they benefits or losses for the society?</i> Make minimum eight comments on the topic and prepare to speak about them with your partners.</p>
			<p>Create a monologue on the topic <i>Experience is the main component of the specialist's competence</i> using the principles of storytelling and leading questions.</p>
			<p>Prepare a spontaneous speech about <i>Profit</i> using the learnt improvisation techniques – leading questions, a flower, a train.</p>

Выводы. На занятиях по иностранному языку со студентами менеджерами необходимо прибегать к использованию как традиционных, так и творческих интерактивных технологий. Таким образом можно добиться не только формирования и совершенствования языковых навыков и умений как показателей языкового и речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции, но и развития иноязычной коммуникативной успешности менеджеров. На занятиях по языку с применением обучающих технологий студенты развивают в себе уверенность, речевую инициативу, умение «не молчать», право быть услышанным, умение отстаивать свою точку зрения, демонстрировать свою позицию в системе социальных отношений, а также преодолевать страхи и комплексы, связанные с недостаточной языковой подготовкой.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бойко М.В., Леонтьева Д.А. Иноязычная коммуникативная успешность как показатель владения иностранным языком студентами управленческих профилей // Державинский форум. – 2019. – Т. 3. – № 10. – С. 92-100.
3. Бойко М.В. Использование конспекта BUSINESS ENGLISH DIARY как одной из форм контроля на занятиях по деловому английскому в непрофильном вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 22-24.
4. Поначугин А.В. Практика использования интерактивных технологий для подготовки бакалавров прикладной информатики в период пандемии COVID-19 // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №4. – С. 6.
5. Шамов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 5.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Валеев Азат Салимьянович

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

старший преподаватель кафедры эксплуатации транспортно-технологических машин и комплексов Байгутлин Рафик Ражапович

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

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии Петров Евгений Николаевич

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

**АКТУАЛЬНОСТЬ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СИТУАЦИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации и повышения эффективности профессионального воспитания студентов вузов. Отмечается, что в последние годы решению этой проблемы уделяется повышенное внимание как в практическом, так и в теоретико-методологическом аспектах. Актуальность проблемы обосновывается в первую очередь наличием и необходимостью выполнения социального заказа на подготовку конкурентоспособных специалистов, обладающих комплексом индивидуально и социально значимых качеств. Личностные качества коррелируют с универсальными и общепрофессиональными компетенциями, определяемыми Федеральными государственными стандартами высшего образования. На основе многочисленных определений исследователей профессиональное воспитание рассматривается как составная часть целостного процесса профессиональной подготовки студентов в вузе, основными отличительными признаками которого являются целенаправленность, систематичность, взаимосвязанность деятельности субъектов и объектов, результативность. В статье обоснованно утверждается, что эффективность профессионального воспитания студентов вузов может быть обеспечена при выполнении комплекса организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, личность, профессиональное воспитание, факторы актуальности профессионального воспитания студентов вузов, организационно-педагогические условия эффективности профессионального воспитания.

Annotation. The article deals with the problem of implementing and improving the effectiveness of professional education of university students. It is noted that in recent years, increased attention has been paid to solving this problem both in practical and theoretical and methodological aspects. The urgency of the problem is justified primarily by the presence and necessity of fulfilling a social order for the training of competitive specialists with a complex of individually and socially significant qualities. Personal qualities correlate with universal and general professional competencies defined by Federal State Standards of Higher Education. Based on numerous definitions of researchers, professional education is considered as an integral part of the integral process of professional training of students at a university, the main distinguishing features of which are purposefulness, systematicity, interconnectedness of the activities of subjects and objects, effectiveness. The article justifiably states that the effectiveness of professional education of university students can be ensured by fulfilling a set of organizational and pedagogical conditions.

Keywords: professional training, personality, professional education, factors of relevance of professional education of university students, organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of professional education.

Введение. Ученые и практики в сфере профессионального образования [1; 2; 3 и др.] осознали, что формирование у студентов комплекса профессиональных компетенций не обеспечивает качество их профессиональной подготовки. Становится важным формирование комплекса личностных качеств будущего профессионала, что может быть обеспечено только целенаправленной систематически организованной деятельности образовательной организации. То есть профессиональным воспитанием.

Сформировался социальный заказ на воспитание студенческой молодежи, который обусловлен производственным и научным представлением о профессиональном воспитании как процесса, системы, технологии воспитания личности в современном обществе.

В первую очередь отметим, что решению вопросов профессионального воспитания обучающихся и студентов посвящены многочисленные исследования: В.А. Беликов [6], Е.Н. Байдашева [8], В.И. Белов [1; 9], Т.И. Гречухина [3], А.В. Репринцев [10], Т.И. Тимонин [11], В.З. Юсупов [13] и др.

Обращение к проблемам профессионального воспитания обусловлено необходимостью учета современных тенденций развития общества, особенностями современной социально-экономической и культурной ситуацией в обществе, особенностями современной молодежи и их потребностями, необходимостью решения проблем современного высшего образования, исчезновением социально-позитивной инициативности студенческой молодежи [3, с. 74].

Об актуальности профессионального воспитания свидетельствуют результаты социологических исследования установок студентов и выпускников вузов, ожиданий работодателей, которые показывают, что выпускники с одной стороны уверены в полученных теоретических знаниях, но с другой стороны оценивают свою профессиональную подготовку как недостаточную и обеспокоены предстоящим трудоустройством, поскольку у них нет четкого видения своей карьерной траектории. Материальные притязания их необоснованно завышены, слабо выражена потребность в самореализации. Работодатели ценят в выпускниках поведенческие и личностные компетенции, но крайне низко оценивают их готовность к выполнению профессиональных функций. Профессиональные качества оцениваются как вторичные [4].

В целом, актуальность профессионального воспитания, на наш взгляд, определяется необходимостью разрешения противоречия между потребностью общества и производства в конкурентоспособной профессионально мобильной личности специалиста и недостаточным уровнем готовности вузов обеспечить воспитание личности студентов с комплексом профессионально значимых качеств.

Высокий уровень актуальности профессионального воспитания методологически определяется тем фактом, что профессиональное образование, в целом подчиняясь закономерности единства теории и практики, становится эффективным, если подчиняется принципам взаимосвязи воспитания с профессиональной деятельностью, практической значимости результатов образования [5].

Исходя из этого методологического положения мы в статье ставим целью уточнить условия эффективности профессионального воспитания студентов вузов с использованием методов и средств дистанционного обучения. Основными задачами статьи мы поставили задачи уточнить признаки понятия дистанционного обучения, раскрыть его особенности в реализации профессионального воспитания в процессе профессиональной подготовки студентов вузов.

Изложение основного материала статьи. Ключевыми понятиями нашего исследования являются понятия: личность, воспитание, профессиональное воспитание.

Понятие личности является общенаучным понятием и практически во всех случаях используется для обозначения социальной сущности человека, его индивидуальности. Личность рассматривается как человек, включенный в систему социальных отношений, благодаря наличию комплекса личностно и социально значимых качеств [6, с. 12].

Воспитание в педагогике рассматривается как целенаправленный систематически организованный процесс взаимосвязанной деятельности воспитателя и воспитуемых, обеспечивающий формирование индивидуально и социально значимых качеств личности [6, с. 13].

В определении понятия и содержания профессионального воспитания в педагогике до сегодняшнего дня нет единого подхода.

В некоторых определениях понятие профессионального воспитания рассматривается как сложный процесс воздействия на личность, на его мастерство и нравственный облик, на интересы, способствующий умственному развитию, охватывающий всю совокупность элементов обучения, воспитания и трудовой подготовки. На наш взгляд, с учетом требований современных методологических подходов к решению проблем образования, нельзя сводить воспитание к воздействию и смешивать процессы воспитания, развития и обучения.

К сожалению, результаты проведенных нами опросов преподавателей факультета «Технология и информатика» показывают преобладание представления о воспитании как о форме воздействия старших людей на невоспитанных студентов с одной целью – сделать их послушными в получении высшего образования, для чего, по мнению значительной части опрошенных (27 человек из 43 опрошенных), можно использовать любые средства.

Приведем методологически важные подходы к рассмотрению воспитания в педагогике:

- 1) Самым важным в обучении мы признаем воспитание (Платон);
- 2) Воспитание есть искусство (Аристотель);
- 3) Обучение должно воспитывать (Я.А. Коменский);
- 4) Существует взаимосвязь обучения и воспитания; «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание» (Ф.В.А. Дистерверг);
- 5) Труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (К.Д. Ушинский);
- 6) Воспитание как отдельная область педагогической деятельности имеет свою методику (А.С. Макаренко).

Практически во всех случаях основными признаками понятия профессионального воспитания выделяют: целенаправленность; взаимодействие воспитателя и воспитуемого; динамичность; двусторонность, процессуальность, системность, действенность. Эти же признаки являются значимыми и в определении сущности профессионального воспитания студентов.

По мнению А.В. Репринцева, профессиональное воспитание – это целостное психолого-педагогическое явление, обусловленное совокупностью социальных, экономических, организационно-педагогических и других условий и факторов, представляющее собой последовательное, диалектическое движение личности

будущего специалиста к добровольно принятой им цели, в результате которого происходит развитие когнитивной (система профессиональных ценностей и идеалов, духовных потребностей и интересов, социально ценных мотивов), эмоциональной (нравственные и эстетические чувства, эмпатические способности) и деятельно-практической (прикладные педагогические умения, навыки, привычки, опыт саморефлексии) составляющих его нравственно-эстетического отношения к окружающей действительности. Это означает, что «сущность процесса профессионального воспитания будущих педагогов состоит в организации последовательных взаимодействий преподавателей и студентов, направленных на развитие их нравственно-эстетического отношения к действительности как формы социальной активности будущего учителя, как профессионально необходимого качества его личности» [10].

Профессиональное воспитание в широком социальном контексте рассматривается В. И. Беловым, как «сложный вид целенаправленного взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого формируется личность специалиста-профессионала, конкурентоспособного на современном рынке труда, что является и целью, и основным содержанием профессионального воспитания» и далее: «Профессиональное воспитание – это процесс формирования нравственного облика, профессиональных мотивов, интересов, ценностей, а также профессиональной компетентности, мобильности современного профессионала, развития его профессиональной культуры, которая обеспечивает высокое качество трудовой деятельности, успешность социальной адаптации, конкурентоспособность на рынке труда и формирует его как субъект труда и профессиональной культуры» [9, с. 7].

В любом случае воспитание должно рассматриваться как особый процесс, обеспечивающий мотивированное и активное взаимодействие субъектов и объектов воспитания (воспитателя и воспитуемого) с целью формирования и развития индивидуально и социально значимых качеств личности.

Данный подход к определению, на наш взгляд, учитывает требования актуальных методологических подходов – личностного и деятельностного. Выполнение их требований сводится к тому, чтобы не рассматривать студентов вуза как «сосуды», в которые преподаватели и кураторы студенческих групп вмещают указанные в ФГОС компетенции. Без активной и мотивированной деятельности самих студентов этого сделать нельзя.

Определение общего понятия «воспитание» отличается от определения понятия «профессионального воспитания» по следующим причинам.

Во-первых, понятие профессионального воспитания рассматривается в отношении конкретного объекта – студента профессиональной образовательной организации. Во-вторых, если цель общего воспитания – формирование и развитие общечеловеческих качеств личности, то целью профессионального воспитания является формирование и развитие профессионально значимых качеств личности, осуществляемое в системе профессиональной подготовки, например, в вузе.

Поэтому профессиональное воспитание мы рассматриваем как составную часть целостного процесса профессиональной подготовки в вузе и определяем как целенаправленный систематически организованный процесс взаимосвязанной деятельности субъектов и объектов подготовки, обеспечивающий формирование и развитие профессионально значимых качеств личности студентов, наличие которые обязательно для овладения общекультурными и профессиональными компетенциями.

С учетом содержания социального заказа и представленных направлений актуальных разработок проблема нашего исследования заключается в целенаправленном поиске ответа на вопрос: какие качества личности являются значимыми для профессиональной деятельности и при каких условиях их формирование может быть обеспечено на достаточно высоком уровне.

Актуальность проблемы определила постановку цели нашего исследования – выявление и разработка организационных и педагогических условий реализации профессионального воспитания как основы развития студентов и формирования их общекультурных компетенций.

Эти условия, по нашему мнению, должны способствовать формированию у студентов способности и готовности к познанию, формированию социальных навыков [12].

Для педагогов, работающих в вузах и хорошо представляющих требования ФГОС ВО в части определения общих компетенций, не составит особого труда найти ответ на вопрос, какие качества личности студентов являются значимыми для овладения этими компетенциями. На наш взгляд, это следующие качества:

- профессиональные потребности;
- профессиональные интересы;
- рефлексивные и эмоциональные способности;
- коммуникативные потребности и способности;
- потребности в достижениях, успехах и карьерном росте;
- интеллектуальные способности;
- гражданственность и патриотичность.

Конечно, ряд других качеств личности.

Таким образом, мы считаем, что в процессе профессионального воспитания студентов вуза решать задачу уточнения актуальных для профессиональной деятельности качеств личности и условий их формирования и развития нужно путем анализа требований ФГОС ВО, в первую очередь, с оценки сути общекультурных компетенций студентов, формирование которых является обязательным. Анализ различных вариантов общекультурных компетенций студентов направления подготовки «Педагогическое образование» представляет примерно тот же перечень формируемых качеств личности и приемов их формирования, что и по другим направлениям.

На наш взгляд, наличие на достаточном уровне развития представленных качеств есть основание и результат формирования комплекса универсальных и общепрофессиональных компетенций, указываемых в ФГОС ВО.

При выделении условий эффективности профессионального воспитания мы исходили из того, что они должны носить, во-первых, организационный, во-вторых, педагогический характер, чтобы обеспечить устранение многочисленных личных и социальных проблем студентов вуза: неясность или отсутствие перспективы в жизни у молодых людей; их неверие в собственные силы; недостаток или полное отсутствие поддержки и помощи в решении жизненных вопросов; неготовность студентов к самостоятельным действиям и самостоятельному принятию решения; низкий уровень образованности и культуры.

Поиску этих организационно-педагогических условий посвящено наше исследование.

В решении проблем профессионального воспитания студенческой молодежи выделяются следующие направления:

1. Анализ и выделение особенностей современной социокультурной и социально-экономической ситуации в РФ;
2. Выделение традиционных и разработка новых концепций и подходов к реализации профессионального воспитания студентов в вузе;
3. Разработка теоретического и технологических основ профессионального воспитания студентов в образовательной организации высшего образования;
4. Выделение закономерностей, принципов и правил реализации профессионального воспитания студентов вуза;
5. Обеспечение соответствия профессионального воспитания специфике деятельности образовательной организации высшего образования;
6. Разработка и определение условий реализации методик и технологий профессионального воспитания студентов в вузе;
7. Определение критериев и показателей эффективности профессионального воспитания в образовательной организации высшего образования;
8. Выделение особенностей взаимодействия социальной среды и образовательной деятельности вуза как условие развития студента вуза [13, с. 226-227].

Исследователи в рамках этих направлений выделяют внешние и внутренние стороны профессионального воспитания. Внешние стороны связаны с отсутствием или неэффективностью внешней воспитательной среды социальной и профессиональной направленности. Внутренние стороны проблемы исследователи видят в несогласованности целей и задач профессионального воспитания, разногласиях в определении методологии и технологии профессионального воспитания [13].

Для нас это означает возможность выделить те группы условий, которые соответствуют основным направлениям и сторонам профессионального воспитания. Это – условия, обеспечивающие:

- создание в вузе культуросообразной образовательной среды;
- обеспечение максимального и всестороннего самовыражения студента и преподавателя в конструктивной индивидуально и социально полезной деятельности;
- стимулирование равноуровневого и разноаспектного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в различных видах совместной деятельности [11, с. 56].

Учитывая направления и стороны проблемы профессионального воспитания, мы в гипотезе нашего исследования предположили и в ходе исследования доказали, что организационно-педагогическими условия повышения эффективности профессионального воспитания студентов вузов являются следующие условия:

- 1) профессиональным воспитанием в тех или формах должны быть охвачены все студенты; для этого доступ к качественному профессиональному воспитанию должны иметь все студенты вуза;
- 2) в профессиональном воспитании недопустимы стихийность, случайность, неорганизованность; воспитание должно быть организованным процессом, воспитанием, воспитательной работой должны заниматься лицензированные специалисты, профессиональные воспитатели;
- 3) воспитательная работа в вузе должна реализовываться в системе, носить разноплановый характер; в воспитательной работе должны использоваться инновационные технологии, о которых у студентов высокое мнение, как о современных и имеющих значимость;
- 4) профессиональная воспитательная работа в вузе должна удовлетворять требованиям идеологичности, патриотичности и обеспечивать защиту государственных интересов.

Выводы. Реализация предлагаемого нами комплекса организационно-педагогических условий обеспечит создание концептуальной основы организации воспитательной деятельности вузе и обеспечения эффективности профессионального воспитания студентов:

- ориентация на становление и развитие ключевых компетенций и профессионально-личностных качеств студентов;
- понимание сущности воспитания как создание комплекса организационно-педагогических условий для развития и саморазвития личности студента, т.е. конструирование соответствующей среды, воспитательного пространства.

Конечно, следует исходить из необходимости комплексного выполнения представленных условий, не превышая и не принижая значимости какого-либо из них.

Литература:

1. Белов, В.И. Профессиональное воспитание в системе современных воспитательных концепции / В.И. Белов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-v-sisteme-sovremennyh-vospitatelnyh-kontseptsiy> (дата обращения 31.08.2021)
2. Шмакова, Л.В. Современный университет и его основные проблемы / Л.В. Шмакова // Университет и система непрерывного образования (к 100-летию Саратовского государственного университета): материалы интернет-конференции. – 2008. – С. 2. URL: http://www.sgu.ru/idpo/+_php. (дата обращения 31.08.2021)
3. Гречухина, Т.И. Профессиональное воспитание в современной образовательной среде университета / Т.И. Гречухина // Педагогика. Образование. – 2011. – 3. – С. 74-80.
4. Алексеева, Н.Г. Дидактическое обеспечение качества среднего профессионального образования в условиях формирования многоуровневого образовательного пространства / Н.Г. Алексеева, С.В. Зотова // Сборник статей ЧИРПО. – Челябинск, 2005. – С. 104-110.
5. Беликов, В.А. Оценка состояния и формирование программы развития организации СПО с учетом факторов и тенденций изменения внешней социально-экономической среды / В.А. Беликов, О.Ю. Леушканова, В.М. Тучин, О.А. Пундикова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – №4(20). – С. 12-18.
6. Беликов, В.А. Методологические основания решения проблемы воспитания и социализации личности обучающихся в системе среднего профессионального образования / В.А. Беликов // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – №1 (25). – С. 12-21.

7. Беликов, В.А. Методологические основания решения проблем воспитания и социализации личности обучающихся в системе среднего профессионального образования / Беликов В.А. // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 1 (25). – С. 12-21.
8. Байдашева Е.Н. Личностно-профессиональное воспитание студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 34-35.
9. Белов, В.И. Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования : дис... док-ра пед.наук / В.И. Белов. – Санкт-Петербург, 2006. – 385 с.
10. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: дис. ... док-ра пед. наук / А.В. Репринцев. – Курск, 2001. – 519 с.
11. Тимонин, А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное / А.И. Тимонин // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012, Том 18. – С. 55-58.
12. Беликов, В.А. Профессиональное образование личности на основе учебно-профессиональной деятельности / В.А. Беликов, А.С. Валеев, А.В. Гришин, С.А. Махновский. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2011. – 244 с.
13. Юсупов, В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития / В.З. Юсупов // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – №2. – С. 216-231.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Валеев Азат Салимьянович

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

старший преподаватель кафедры эксплуатации транспортно-технологических машин и комплексов Махмутов Мурат Мажитович

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

старший преподаватель кафедры эксплуатации транспортно-технологических машин и комплексов Байгутлин Рафик Ражапович

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

РОЛЬ И ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье раскрывается потенциал проектного подхода в решении задач профессиональной подготовки студентов вузов. Уточнены признаки основных его понятий – проект и проектное обучение. Авторами отмечается, что в многочисленных определениях понятия проектное обучение рассматривается как метод, технология, модель, система обучения студентов. На основе их анализа в статье проектное обучение определяется как целостная целесообразная совокупность учебно-познавательных действий и видов деятельности обучающихся, позволяющих решить определённую проблему в ходе самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией результатов. Отличием материала, представленного в статье, является уточнение воспитательной роли проектного обучения. Эта роль заключается в том, что при проектном подходе осуществляется формирование актуальных качеств личности: самостоятельность, креативность, целеустремленность и др. Так формируются универсальные и общепрофессиональные компетенции, имеющие воспитывающее значение. Ещё одной особенностью представленного материала является уточнение возможностей проектного подхода в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: проект, проектное обучение, проектный подход, цифровизация образования, профессиональное воспитание личности, аспекты проектного подхода.

Annotation. The article reveals the potential of the project approach in solving the problems of professional training of the university students. The signs of its main concepts – the project and project training – are clarified. The authors note that in numerous definitions of the concept, project-based learning is considered as a method, technology, model, and system of teaching students. Based on their analysis, the article defines project-based learning as a holistic, expedient combination of educational and cognitive actions and types of students' activities that allow solving a certain problem in the course of independent actions of students with a mandatory presentation of the results. The specificity of this article is the definition that the project-based learning role is an educational one. This role means that with the project approach, the actual personality qualities are forming: independent decisions, creativity, purposefulness, etc. This is how universal and general professional competencies are formed, which have an educational value. Another feature of the presented material is the clarification of the possibilities of the project approach in the conditions of digitalization of education.

Keywords: project, project training, project approach, digitalization of education, professional education of the individual, aspects of the project approach.

Введение. Развитие современной системы высшего образования в России делает актуальным обеспечение его инновационного характера. При этом предлагаются различные методические и технологические варианты: индивидуализация подготовки, профессиональное воспитание студентов, цифровизация образования и т.д.

Одним из вариантов является формирование способности студентов к проектной деятельности.

Мы констатируем, что в различных сферах жизни общества и экономики многие организации и предприятия крайне низко оценивают качество подготовки выпускников образовательных организаций, особенно вузов, отмечают неготовность выпускников к проектированию и реализации практической

деятельности. Представляемые проекты в большинстве случаев оказываются невостребованными, даже при наличии отличной оценки.

Это является результатом слабого взаимодействия между организациями и вузами в процессе подготовки кадров.

В своем исследовании мы выделяем противоречие между потребностью организаций и предприятий в качественно подготовленных выпускниках вузов, имеющих опыт профессиональной деятельности и готовых к разработке и реализации реально востребованных проектов, и неготовностью вузов к формированию у студентов проектных компетенций, в результате чего выпускники оказываются не готовыми к реализации даже собственных разработок, методик и технологий. Значительный объем теоретических знаний, которыми владеют выпускники, оказывается невостребованным в реальной профессиональной деятельности. Разрешение данного противоречия, на наш взгляд, становится возможным, если будет обеспечена совокупность компетенций студентов в отношении проектирования их профессиональной деятельности.

В статье мы ставим целью уточнить роль и раскрыть потенциал проектного подхода в обеспечении эффективности профессиональной подготовки студентов вузов. Для достижения поставленной цели мы ставим задачи уточнить признаки понятия проектного подхода, раскрыть его аспекты в реализации профессиональной подготовки и профессионального воспитания студентов вузов, определить место проектного подхода в осуществлении цифровизации образования.

Изложение основного материала статьи. Мы отмечаем наличие достаточно большого числа статей, монографий и учебно-методических работ по проблеме проектного подхода и технологий его реализации.

Можно отметить, что в исследованиях проектный подход имеет различную трактовку: отождествляется с методом проектов, понимается как система, понимается как модель, понимается как технология, понимается как производственный эксперимент.

Так в коллективной монографии «Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе современной школы» под ред. С.Д. Якушевой освещены проблемы развития проектной и исследовательской деятельности обучающихся современной школы. Авторами проектная деятельность раскрывается как средство успешности обучающихся, выявляются ее существенные особенности, описываются игровые технологии как условие социально-педагогического сопровождения обучающихся, предлагается модель их сопровождения [1].

Авторы коллективной монографии Гурьянова Э.А., Зайнуллина М.Р., Мещерякова С.А., Набиева Л.Г., Новикова Е.Н., Палей Т.Ф., Ревкова Е.Г. «Реализация проектно-ориентированной модели управления в сфере высшего профессионального образования» представляют концепцию проектно-ориентированного вуза, описывают механизм организации выполнения проектов в вузе, отмечают особенности проектно-ориентированного управления образовательной, научной, коммерческой деятельностью вуза, предлагают систему контроля реализации проектно-ориентированной модели управления в сфере высшего профессионального образования [2].

Н.П. Петрова, С.Р. Халилов в своей монографии «Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин)» описывают генезис метода проектов в образовании, уточняют сущность метода проектов и модели его реализации в подготовке педагога на примере гуманитарных дисциплин. По их мнению, реализация проектного метода обучения в условиях компетентностно-ориентированного образовательного процесса практически полностью стирает различия между проблемным и проектным методами. При этом проектное задание оказывается встроенным в проблемное задание, которое является практико-ориентированным и связанным с реальным выбором индивидуального образовательного маршрута [3].

В монографии «Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы» под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина изложены основные теоретические положения, согласно которым педагогические технологии рассматриваются как проблема науки и практики, представлены технологии индивидуализации образовательного процесса и сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся, технологии продуктивного и субъектно-ориентированного педагогического процесса [4].

В учебно-методическом пособии «Основы проектной деятельности» (сост. И.М. Дудина) рассмотрены основные вопросы, касающиеся истории и теории проектирования, классификации проектов, процедуры их построения и оценки реализации проектной деятельности [5]. Авторы отмечают, что «успешное использование метода проектов в образовательном процессе позволяет применить на практике теоретические знания для успешного решения конкретных задач с учетом множества факторов» [5, с. 1].

В пособии «Практикум по педагогическим технологиям» Т.Н. Милотиной и ее коллег представлены содержание, организация и методика проведения практических занятий по педагогическим технологиям, рассмотрены основные вопросы проектирования профессионально-педагогических технологий, востребованных в практике профессионального обучения [6].

В статье И.Р. Рыбиной и И.Ю. Поповой рассматривается проблема организации проектного обучения в современном образовании, её формы и особенности. Авторы акцентируют внимание на сущности проектной методики, определяют подходы её применения и основные характеристики проектов. Также описывается личный опыт применения проектной методики [7].

В современной теории и методике профессионального образования активно используются понятия: проект, проектное обучение или образование, проектный подход, метод проектов и т.п. Базовым понятием, на наш взгляд, выступает понятие проектного подхода. При этом данный подход рассматривается как перспективный в решении практически всех проблем высшего образования. Мы не хотели бы преувеличивать значение проектного подхода в образовании, так как в реальной практике между студенческим проектом, даже выполненным на высоком уровне, и готовностью студентов к реальной профессиональной практике наблюдается значительный разрыв.

Один аспект определения понятия «проектное обучение» определяет его как форму организации деятельности студентов. Но при уточнении признаков этого понятия различными авторами речь ведется уже о ПО как виде отдельной, специально организованной деятельности студентов, ограниченной во времени, нацеленной на решение определенной проблемы и имеющей в качестве результата конечный продукт деятельности [8; 9].

Жигалова О.П. рассматривает проектный подход как модель опережающего развития, ориентированную на подготовку учителя к работе в условиях информационного общества, опирающуюся на следующие составляющие: гибкость учебного процесса, создание условий для личной заинтересованности студента, предоставление возможности для реализации реальных проектов в условиях построения индивидуальной образовательной траектории обучения [8].

Базовое понятие проектного подхода – «проект», определяется как целостная совокупность мероприятий, реализация которых носит взаимообусловленный и последовательный характер, подчиненных единой цели получения востребованных результатов в условиях реальной практики или профессиональной деятельности [9].

Признак целостности означает, что выполнение всей совокупности мероприятий обеспечивает достижение такого результата, который не может быть достигнут при выполнении мероприятий в отдельности.

В реальной образовательной практике часто понятие проекта отождествляется с понятиями плана или программы деятельности. Но мы согласны с мнением исследователей [10; 11], которые программу рассматривают как совокупность взаимосвязанных проектов и/или мероприятий, объединенных для получения значимого результата. При таком понимании проекта мы можем выйти на построение кластера в реализации практико-ориентированного образования, как самостоятельной образовательной системы, предполагающей взаимосвязь учреждений высшего образования и организаций и предприятий региона [12].

При этом проект – это практическое и реальное воплощение возможности обучающихся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме. Много в проектах идет от мечты, от фантазии, но основой фантастического развития мысли остается реальное осознание сегодняшней жизни. Овладевая культурой выполнения проектных заданий, студенты учатся творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные ими средства и способы работы.

Отметим, что проектное обучение в целом представляет собой совокупность учебно-познавательных действий и видов деятельности обучающихся, позволяющих решить определённую проблему в ходе самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией результатов. Как педагогическая технология он представляет собой «совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [13, с. 67].

Таким образом, суть проектного обучения заключается в обучении студентов путем не только постановки и решения проблем, но и в формировании (создании, моделировании) образовательной среды, отражающей особенности реального мира (или мира реальной профессии), в котором находится студент, использовании и формировании опыта деятельности студентов в этой среде.

Таблица 1

Проектное Обучение (ПО) отличается от традиционного обучения по следующим признакам

Традиционное обучение	Проектное обучение
Краткосрочное	Долгосрочное
Один предмет в центре обучения	Интегрирует разные предметы
Ориентировано на учителя	Ориентировано на студента
Определяется требованиями ФГОС	Связано с жизненными проблемами
Использует традиционные формы организации	Использует цифровые образовательные технологии
Ориентировано на формирование профессиональных компетенций	Способствует профессиональному воспитанию студентов как будущих специалистов

Важно иметь в виду, что проектное (проектно-ориентированное) обучение не должно подменять собой традиционные вузовские занятия и аттестацию студентов. Оно реализуется не вместо них, а в дополнение к ним и должно быть включено в основные образовательные программы в соответствии с требованиями ФГОС.

В аспекте профессионального воспитания студентов проектное обучение позволяет развивать критическое мышление, логику, рефлексивность, умение работать с информацией (анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать и т.п.).

Е.С. Полат считает, что проектное обучение способствует формированию как критического, так и творческого мышления, потому что использует множество дидактических подходов: обучение в деле, независимые занятия, совместное учение, мозговой штурм, ролевая игра, проблемное обучение, дискуссия, групповое обучение [14].

В аспекте цифровизации образования проектное обучение является наиболее оптимальным, так как конечным результатом проекта в большинстве случаев может быть мультимедийная презентация, Web-страница, программный или информационный продукт, бизнес-план малого инновационного предприятия или компании (студенческий стартап). Более того, проектное обучение оказывается крайне эффективным при дистанционной форме обучения, так как разработкой и реализацией образовательного проекта студенты могут заниматься вне вуза.

Во всех случаях проектное обучение предполагает целенаправленное выполнение заранее спланированных (спрограммированных) учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов и ориентировано на долгосрочное самостоятельное решение учебной проблемы.

В реализации проектного подхода исследователями выделяются два аспекта – организационно-управленческий и программно-содержательный. В обоих случаях важно определиться с ключевыми ролями студентов при реализации проектного подхода. Это определяется тем, что при проектном обучении важным оказывается выбор студентом роли в решении проблемы: обывателя, потребителя, ученого, предпринимателя, исследователя, чиновника или исторической фигуры, и уже с этих позиций разрабатывают соответствующий проект.

Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и др. Она может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. В связи с этим они выделяют 5 основных признаков проектного

обучения и соответствующие виды проектов: по виду деятельности, по предмету и содержанию, по характеру контактов, по количеству участников проекта, по продолжительности проекта [13].

С учетом этих признаков в программно-содержательном аспекте выделяются виды проектов студентов:

1. Исследовательские проекты, представляющие собой научно-исследовательскую работу, с определением понятийного аппарата.
2. Информационные проекты, направленные на сбор, анализ и обобщение информации, необходимой для определения каких-либо выводов, результатов.
3. Творческие проекты, направленные на развитие творческих способностей учащихся.
4. Телекоммуникационные (информационные) проекты, представляющие собой совместную учебно-познавательную, творческую деятельность обучаемых на базе компьютерной коммуникации.
5. Прикладные проекты, характеризующиеся четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников, который ориентирован на их социальные интересы; имеют четкую структуру, сценарий, распределенные роли [14].

В организационно-управленческом аспекте различаются проекты:

- 1) групповой проект, в котором «исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы»;
- 2) мини-исследование, состоящее в проведении «индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью»;
- 3) проект на основе работы с литературой, подразумевающий «выборочное чтение по интересующей студента теме» и подходящий для индивидуальной работы.

Таким образом, в процессуальном аспекте проектное обучение заключается в организации деятельности студентов в группе или индивидуальной для решения реальной проблемы, конкретной задачи.

Мы принимаем позицию ученых, которые считают, что проектное обучение является такой структурой, которая превращает пассивный опыт, полученный из лекций преподавателя, в активную деятельность студентов.

При организации проектного обучения в вузе нами было доказано, что проектный подход может быть реализован при следующих условиях:

- 1) обеспечение самостоятельности и готовности студентов к выбору основных образовательных программ, учебных дисциплин;
- 2) разработка наличие сквозных учебных практико-ориентированных планов;
- 3) реализация комплекса методических мероприятий, направленных на формирование профессионально мобильной личности студентов вуза.

Выполнение сего комплекса условий обеспечивает разработку проекта студентами вуза или индивидуально, или в составе малой группы. Также в соответствии с этими условиями определяется тема проекта, которая должна отражать суть решаемой проблемы, предмет, на который направлен проект, объект, в рамках которого решается проблема, предлагаемый вариант способа решения проблемы для данного объекта.

Например, тема: «Обеспечение качества профессионального воспитания студентов вуза средствами дистанционного образования». В данном случае, проблема – обеспечение качества профессионального воспитания, объект – студенты вуза, предмет – профессиональное воспитание, средство решения проблемы – использование средств дистанционного образования.

Разработка проектов студентами вуза осуществлялась под руководством преподавателей по следующим направлениям:

На наш взгляд, примерами практически значимых студенческих проектов могут быть их разработки конкурсных заявок на получение гранта, разработки программ развития вуза или его подразделения, программ инновационной деятельности вуза или его подразделения, программ воспитательной работы, разработки форм дистанционного образования, проекты взаимодействия образовательных организаций региона и т.п.

Педагогическая направленность проектного обучения заключается в его воспитывающем, обучающем и развивающем воздействии на личности студентов. Это обеспечивается достижением комплексной цели проектного обучения – поиск способов решения учебной проблемы в практико-ориентированных условиях обучения. Реализация проектного обучения повышает мотивацию студентов, способствует развитию коммуникативных умений, помогает реализации дистанционных форм обучения.

Выводы. На основании полученных результатов можно сделать вывод о целесообразности применения проектного обучения только вместе с другими методами, средствами и формами профессиональной подготовки. Оно является более продуктивным по сравнению с традиционным, так как при выполнении учебного проекта знания приобретаются обучающимися в процессе использования информации при решении практических задач.

Проектное обучение может рассматриваться как дидактическая система; метод проектов – как компонент дидактической системы, как педагогическая технология (выполнение творческих проектов, целью которых является включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от разработки идеи до ее осуществления).

В целом, проектное обучение рассматривается как подход, который развивает критическое и творческое мышление, культуру общения, умение выполнять различные социальные роли в совместной деятельности; способствует формированию собственной аргументированной точки зрения. Данное обучение работает на конечный результат - создание готового продукта и выход с ним в общество.

Литература:

1. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе современной школы: Монография / под ред. С.Д. Якушевой. – Новосибирск: Изд-во АНС СибАК, 2017. – 164 с.
2. Гурьянова Э.А. Реализация проектно-ориентированной модели управления в сфере высшего профессионального образования: Монография / Э.А. Гурьянова, М.Р. Зайнуллина и др. – Казань: Изд-во Института экономики и финансов К(П)ФУ, 2012. – 160 с.

3. Петрова Н.П. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография / Н.П. Петрова, С.Р. Халилов. – Ставрополь: СКФУ, 2015. – 196 с.
4. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы: монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 453 с.
5. Основы проектной деятельности : учебно-методическое пособие / сост. И.М. Дудина; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2019. – 28 с.
6. Практикум по педагогическим технологиям: Учеб. пособие / Т.Н. Милюткина, ИИ. Хасанова, М.Г. Шалунова, Н.Е. Эрганова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 66 с.
7. Рыбина, И.Р. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования / И.Р. Рыбина, И.Ю. Попова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – С. 299-303.
8. Жигалова О.П. Проектно-технологический подход обучения как основа подготовки учителя к реализации профессиональной деятельности в информационном обществе // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017, Том 5, номер 6 – <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN617.pdf> (дата обращения 8.09.2021)
9. Суйкова, О.А. Проектное управление в образовании / О.А. Суйкова. – Челябинск: Изд-во ГБУ ДПО ЧИРПО, 2020. – 80 с.
10. Шибкова, Д.З. Проектная деятельность. Взгляд эксперта [Текст] / Д.З. Шибкова, П.А. Байгужин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 210-224.
11. Шклярова, О.А. Потенциал проектного менеджмента в оптимизации управления образовательными системами / О.А. Шклярова // Научная школа Т.И. Шамаевой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 2. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С. 221-224
12. Беликов, В.А. Дидактика практико-ориентированного образования: Монография / В.А. Беликов, П.Ю. Романов, А.С. Валеев, А.М. Филиппов. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 323 с.
13. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
14. Полат, Е.С. Метод проекта: история и теория вопроса / Е.С. Полат. – <https://studfiles.net/preview/6306194/> (дата обращения: 25.12.2018).

Педагогика

УДК 379.835

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айталипа Николаевна

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

студентка кафедры социальной педагогики Портнягина Асия Юрьевна

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

ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается эффективность комплексного подхода к профилактике преступности несовершеннолетних, включающее использование социальных, правовых и образовательных средств. Определена актуальность проблемы исследования на основе анализа научной литературы с учетом реалий современной системы профилактики подростковой преступности, системы реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Представлен социальный проект «Иникиг эрэл» («Будущее для всех»), целью которого является организация досуга детей из малообеспеченных, неблагополучных семей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и их самореализации.

Ключевые слова: профилактика, несовершеннолетние, поведение, подростковая преступность, противоправное поведение.

Annotation. The article reveals the effectiveness of an integrated approach to the prevention of juvenile delinquency, including the use of social, legal and educational means. The relevance of the research problem is determined on the basis of the analysis of scientific literature, taking into account the realities of the modern system for the prevention of juvenile delinquency, the system of rehabilitation of children in difficult life situations. A social project "Innikige Erel" ("A future for everyone") was presented, the purpose of which is to organize leisure activities for children from low-income, dysfunctional families, children in difficult life situations and their self-realization.

Keywords: prevention, minors, behavior, juvenile delinquency, unlawful behavior.

Введение. В настоящее время одной из самых актуальных проблем является предотвращение противоправного поведения несовершеннолетних. Согласно официальной статистике, преступность среди подростков постепенно снижается. Но, несмотря на эти доказательства, есть и другие тревожные факты. Во-первых, существует высокая доля скрытой преступности, которая не отражается в официальных статистических данных. Во-вторых, изменения в структуре преступности несовершеннолетних.

Это означает, что рост противоправного поведения несовершеннолетних в последние годы был быстрее, чем изменение общей численности представителей этой возрастной группы. Основными преступлениями, совершаемыми несовершеннолетними, являются кража и грабеж [1].

Мы считаем, что организация различных направлений деятельности в рамках специально созданной социокультурной среды во время пребывания в условиях лагеря для несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении является актуальной, в частности, в решении проблем социальной коррекции и реабилитации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, профилактики подростковой преступности.

Изложение основного материала статьи. Преступность несовершеннолетних – это система сложных (внутренних и внешних) взаимоотношений. Это самостоятельный вид преступлений, который обусловлен

особенностями количественных и качественных показателей их состояния и развития, а также личностью преступника, психика которого нестабильна, а в основе поведения лежат эгоцентричные мотивы [3].

Я.И. Гилинский отмечает: «Возникновение преступности среди несовершеннолетних регулируется общими закономерностями. Не существует конкретных причин преступности среди подростков. Но социально-экономическое неравенство, неравенство возможностей, доступных людям разных групп, по-особенному проявляется в отношении подростков и молодежи» [4, с. 85].

Особенность преступности несовершеннолетних заключается в том, что для нее характерен контакт с криминальной средой. Фактически, до 90% молодых людей, совершивших преступления, уже испытали на себе его последствия. К криминогенным факторам можно отнести социальную непоследовательность родителей, их аморальный образ жизни, рост алкоголизма (особенно у женщин) и т.д. Это приводит к увеличению количества детей в опасных условиях жизни, к их невротизму, к усилению конфликтности в семье и во всех сферах жизни, к формированию криминогенных условий [2].

В своем исследовании А.И. Долгова называет «преступностью» основу формирования антисоциальных установок и настроений у молодежи, криминогенные группы сверстников, «обогащающих» друг друга негативными привычками и навыками, а также психологическую поддержку самообороны в случае преступления («я сделал это, как все») [5, с. 143].

Рассмотрим иные причины подростковой преступности (рисунок 1).



Рисунок 1. Причины подростковой преступности

По мнению Ф.Э. Шереги, основными причинами, способствующими совершению преступлений несовершеннолетних, являются:

- воспитание детей в неполной семье (один родитель);
- наличие в семье осужденных родственников (родителей, братьев, сестер, бабушек, дедушек);
- злоупотребление алкогольными напитками взрослыми членами семьи, скандалы, драки, сексуальная распущенность;
- тяжелое материальное положение, плохие жилищные условия семей, потребность в еде, одежде;
- низкая правовая культура, правовой нигилизм родителей и других взрослых членов семьи;
- грубость, жестокость, домашнее насилие, воспитание детей в условиях эмоционального голода [6, с. 103-113].

Проблема преступности несовершеннолетних требует комплексного подхода к профилактике. Только комплексное использование социальных, правовых и образовательных средств помогает повысить эффективность профилактической работы в этой сфере.

Для профилактической работы в данной области нами был разработан проект «Инникигэ эрэл» («Будущее для всех»), целью которого является организация досуга детей из малообеспеченных, неблагополучных семей, который организуется для них в период школьных каникул. Предлагается индивидуальная разработка досуговых программ для каждой смены. Проект включает дневное пребывание, без питания, до четырех часов в день.

Как правило, именно неорганизованный досуг, отсутствие занятости является одной из основных причин совершения подростками преступлений, противоправных действий чаще всего происходящих в каникулярный период.

Цель проекта: создать для подростков благоприятные условия для организации и проведения досуга во время каникул.

Задачи:

- создание условий для гражданско-патриотического воспитания подростков;
- формирование активной социальной позиции молодежи;
- профилактика преступности среди подростков;
- развитие творческих, организаторских способностей, социально значимых личностных и лидерских качеств подростков;
- воспитание любви и уважения к себе, друзьям, семье и Родине.

Таблица 1

Календарно-тематический план каникулярных смен

Осенние каникулы. Тема смены: «Дорога добра». Цель: формирование правовых представлений и дружеских отношений в коллективе.		
№	Мероприятия	Срок
1	«Здравствуй». Знакомство участников. Тренинг для команды.	1 день
2	«Право слова». День защиты прав детей. Интерактивная лекция, юридическая викторина, церемония награждения.	2 день
3	Игра «Мафия». Дискуссия законов, регулирующих права и обязанности детей, просмотр и диспут тематических видеороликов.	3 день
4	«Добрые дела»: помощь в обустройстве и уборке территории (с развешиванием табличек благодарности участникам).	4 день
5	Военно-патриотическая игра «Наследники Победы».	5 день
6	«До скорой встречи, друзья». Закрытие смены. Проведение конкурса талантов. Вручение сертификатов, грамот и призов.	6 день
Зимние каникулы. Тема смены «Сомнений снежный ком». Цель: знакомство с миром эмоций и способами их самовыражения.		
1	«Привет в морозный день». Формирование команд, приветствие участников смены. Программа соревнований, эстафета.	1 день
2	«Мой мир». Тренинг «Эмоции и чувства, как с ними справиться».	2 день
3	«Охота за призраком». Интерактивное путешествие в мир борьбы с преступностью и тех, кто с ней борется.	3 день
4	«Добрые дела»: помощь в обустройстве и уборке территории (с развешиванием табличек благодарности участникам).	4 день
5	«До скорой встречи, друзья». Закрытие смены. Проведение конкурса снежных скульптур. Вручение сертификатов, грамот и призов.	5 день
Весенние каникулы. Тема смены «Цветы под снегом». Цель: раскрыть таланты детей, а также помочь увидеть красоту Вселенной.		
1	Приветствие участников смены. Тренинг «Мое имя» (Мин аатым).	1 день
2	Интерактивный обучающий семинар и проблемная ситуация «Искусство поведения в сложной ситуации».	2 день
3	Тренинг «Я смогу, я хочу...».	3 день
4	«Добрые дела»: помощь в уборке территории с элементами творческого благоустройства (с развешиванием табличек благодарности участникам). Посадка деревьев и кустарников («Үүнүү- сайды мастара»).	4 день
5	«До новых встреч». Закрытие смены. Творческий вечер. Вручение грамот и призов.	5 день
Летние каникулы (июнь). Тема смены «Моя гражданская и патриотическая позиция». Цель: формирование и воспитание гражданской и патриотической позиции подростков.		
1	Приветствие участников смены. Деление на подгруппы. Создание команд, оформление названия группы, эмблемы, подготовка визитки.	1 день
2	«Все вместе!» («Бары бииргэ»). Открытие. Творческий концерт, организованный и проведенный участниками смены.	2 день
3	Разработка Устава, а также Гражданского кодекса смены. Иллюстрация и издание.	3 день
4	«Добрые дела»: помощь в уборке территории с элементами творческого благоустройства «Пример тимуровцев».	4 день
5	Предотвращение ругательства. Интерактивная лекция «Я и моя речь» Откровенный диспут на тему: «Почему вы употребляете нецензурную лексику»? Командная работа «Пишем письмо другу в стилистике общения XVIII, XIX и XX века».	5 день
6	Проведение игры «Путешествие добра».	6 день
7	Инсценировки-импровизации на военную тему, посвященные Дню памяти и скорби (22 июня).	7 день
8	Творческая мастерская «Поделки своими руками (Вокруг света)».	8 день
9	Традиции и обычаи народов Республики Саха (Якутия).	9 день
10	«Добрые дела»: уход за растениями.	10 день
11	Предотвратите курение. Интерактивная лекция «Ответственность за причинение	11 день

	вреда собственному здоровью». Открытый диспут на тему «Зачем куришь»? Акция – «Обменяй сигарету на конфету или книгу (игрушку, флешку)!»	
12	Трансформационный тренинг «Мы и наши родители».	12 день
13	Творческая мастерская «Газета- лета». Лекция и практикум.	13 день
14	Изучение истории Республики Саха (Якутия). Поиск материала, сбор фактов («Мин дойдум Сахаам сирэ»).	14 день
15	Создание выставки фотографий и выставка газет о Республике Саха (Якутия). Презентация.	15 день
16	Лекция «Алкоголь в жизни человека». Мастер-класс «Бутылки и шпагаты».	16 день
17	День самоуправления.	17 день
18	Мастер класс «Организация и проведение праздников». Разработка сценария закрытия смены.	18 день
19	Подготовка концертных номеров.	19 день
20	Закрытие смены. Творческий вечер. Вручение грамот и призов.	20 день

Выводы. Таким образом, разработанный нами проект «Инникигэ эрэл» («Будущее для всех») будет способствовать большему охвату числа детей из групп риска через организованный досуг. Ожидаемым результатом будет уменьшение доли противоправных действий, совершенных несовершеннолетними во время каникул. А также, успешное прохождение социокультурной реабилитации детей, попавших в трудную жизненную ситуацию через формирование гражданско-патриотической позиции, развитие и реализацию творческих способностей и лидерских качеств (тестирование в каждую смену).

Мы понимаем, что данный проект требует практического подтверждения, не является окончательным, данная проблема не может рассматриваться в рамках одного научного направления, она носит мультидисциплинарный характер: с позиции педагогики, психологии, социологии и др., и требует дальнейшего изучения.

Материалы нашего исследования докладывались и обсуждались на дискуссионных площадках, семинарах-практикумах, рассматривались на заседаниях круглого стола Управления образованием Окружной администрации города Якутска, а также на Всероссийской научно-практической конференции «Молодой исследователь: вопросы науки и образования» (2020 г.).

Литература:

1. Акутина С.П., Семавина А.А. Проблема делинквентного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации / С.П. Акутина, А.А. Семавина // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 869-872.
2. Башкатов И.Л. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей / И.Л. Башкатов. – М.: Норма, 2013. – 54 с.
3. Беженцев А.А. Профилактика правонарушений несовершеннолетних / А.А. Беженцев. – М.: Инфра-М, 2015. – 122 с.
4. Гилинский Я.И. Преступность несовершеннолетних: криминологический анализ / Я.И. Гилинский // Криминологист. – 2010. – №2. – С. 84-90.
5. Долгова А.И. Преступность. Российская криминологическая энциклопедия / А.И. Долгова. – М.: НОРМА, 2009. – 582 с.
6. Шереги Ф. Социология девиации: прикладные исследования / Ф. Шереги. – М.: Центр социального прогнозирования, 2004. – 342 с.

Pedagogy

UDC 378.2

lecturer Vlasova Irina Vladimirovna
Samara State Technical University (Samara)

INTERACTIVE METHODS FOR THE FORMATION OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS

Аннотация. В настоящее время перед системой высшего образования стоит важная задача по формированию компетенций, которые представляют собой систему универсальных знаний, навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности студентов. В статье рассмотрена сущность специфики интерактивных методов обучения в рамках реализации компетентностного подхода и определен их методологический потенциал для формирования социолингвистической компетенции. Приведены примеры использования видеотренинга и ролевых инсценировок на практических занятиях по иностранному языку в техническом вузе. В данной статье делается вывод, что ситуации, смоделированные в ролевой игре, а также использование видеотренингов позволяют приблизить речевую деятельность на занятиях к реальному общению, что соответствует основному принципу коммуникативного метода.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, интерактивные методы, видеотренинг, ролевая инсценировка, коммуникативная ситуация.

Annotation. Currently, the higher education system faces an important task of developing competencies, which are a system of universal knowledge, skills, experience of independent activity and personal responsibility of students. The article examines the essence of the specifics of interactive teaching methods within the framework of the competence-based approach and defines their methodological potential for the formation of sociolinguistic competence. Examples of the use of video training and role-playing performances in practical lessons in a foreign language at a technical university are given. This article concludes that the situations simulated in the role-playing game, as well as the use of video trainings, make it possible to bring speech activity in the classroom closer to real communication, which corresponds to the basic principle of the communicative method.

Keywords: sociolinguistic competence, interactive methods, video training, role-playing dramatization, communicative situation.

The formation of sociolinguistic competence (SLC) as an integral component of students' communication skills is one of the main aspects in teaching foreign languages and their successful mastery according to the documents of the Council of Europe defining the policy of language education [2, 10].

The possession of SLC, which consists in the ability to use the means of communication in accordance with a specific communicative situation and socio-cultural norms of society, involves the formation of students: 1) knowledge of linguistic and cultural realities and socio-cultural norms that have developed in the country of the language being studied; 2) knowledge of the components of the communicative situation and the ability to model their speech behavior in accordance with the communicative purpose, time, place, as well as the social status and role of participants in the communication situation; 3) the ability to choose verbal (linguistic) and non-verbal (non-linguistic) means of communication, depending on the register of the corresponding communicative situation [3, 6]. As part of the implementation of the competence-based approach to building interactive teaching methods are currently becoming relevant in the educational process at the university, allowing students to communicate educational information, acquire skills and accumulate experience in practical activities, form and improve professional and general cultural competencies, as well as monitor the results of training [1]. Interactive methods allow us to build the learning process on the interaction of the student with the educational environment due to practical and creative orientation, game action, joint activity of participants in obtaining new information, solving problem situations, evaluating the results achieved [4, 5].

In our opinion, the use of such interactive methods as video training and role-playing performances are appropriate for the formation of students' SLC, since they help to create and simulate all kinds of communicative situations, which are necessary condition for mastering the competence we are considering.

This article will present our practical experience in the use of video training and role-based performances in practical classes in a foreign language for the formation of students' SLC [8, 9].

Video training is one of the types of interactive teaching methods, which consists in the use of video recordings of two types: 1) display of finished video materials (authentic, not intended for educational purposes, or educationally authentic, specially created by methodologists with a focus on language learners) and 2) recording of role-playing tasks performed by students, viewing and analyzing it.

Based on the work of foreign and domestic researchers, as well as on our own experience of using audiovisual means in practical classes, we believe that video materials have a sufficiently large methodological potential for the formation of students' SLC. One of the characteristic features of an authentic or educational-authentic video is the presence of a whole plot or separate episodes demonstrating the regional geographic and socio-cultural specifics of a foreign language society. Such an opportunity allows students to accumulate knowledge about customs and traditions, the system of values that have developed in social mind; understand, analyze and compare the cultural, social and cultural realities presented in the video with the realities of their country, which leads to the formation of a tolerant attitude towards the culture of a foreign language society [7].

The potential of video materials for the formation of SLC also lies in the presence of characters of different social status, professions and ages, various spheres of communication within various communicative situations, which makes it possible to acquaint students with the peculiarities of behavior and etiquette in situations of interpersonal and professional communication. Each authentic communication situation presented in video, characterized by the presence of all kinds of verbal (colloquial forms of language, dialects) and non-verbal (body language, phonation) means adequate to the corresponding spheres of communication, registers, social status of communicants, which allows students to accumulate socially labeled linguistic and non-linguistic means of everyday communication or diagnose the level of proficiency in them. It is also important that while working with video material, such types of memory as involuntary, figurative, semantic, emotional work, which stimulates the formation of a linguistic guess and facilitates the perception and understanding of the presented plot. This allows you to overcome the psychological barrier of fear of working with audiovisual means and make the learning process more fruitful.

The motivating potential of videos is also important. This methodological tool allows you to create the effect of being present in an authentic language environment, represented by communicative situations from everyday life, which brings students closer to real conditions of use of the target language. Videos provide a basis for creating problem situations based on the information shown, encouraging students to comment and discuss, find additional information and share it with the group, which contributes to the formation of a worldview, moral and aesthetic education, and also stimulates the search for the accumulation of both linguistic information (new verbal and non-verbal means of communication) and regional and sociocultural information.

The preparatory work of the teacher before the demonstration of the video material to the students consists in the selection of video clips in the areas of communication in accordance with the communicative topics of the practical lesson; writing a script for each work episode and identifying socially marked verbal and non-verbal means of communication, necessary for a specific communicative situation and for assimilation, subsequent training and control; in the selection of information about the phenomena of foreign cultural reality reflected in the fragment, which differ from the native culture; as well as in the preparation of assignments for the introduction and the primary development of new linguistic and non-linguistic phenomena, their recognition, identification while watching a video and subsequent training.

Role dramatizations are another form of interactive methods of forming SLC, which allows creating all kinds of communicative situations in which students are invited to take the position of one of the participants with a certain social role and status and then develop a way of their behavior. The scenario of staging sets a certain communicative situation characterized by the presence of the sphere and place of communication, social roles and status parameters of participants, the goals of their interaction. The main task of playing roles is to improve the ability to select and use linguistic and non-linguistic means appropriate to the sphere, the register of communication, the parameters of communicants. The roles of staging can be distributed among some students, and the rest become active observers, recording the features of the participants' behavior and then evaluating its adequacy according to a given communicative situation. If there is a more fractional scenario, the entire group of students can be involved, and at the end of the game, the participants analyze and discuss the results.

Role-playing dramatization "Business contacts, appointment of a meeting".

Purpose	Current control of the level of proficiency of students of SLC in the professional sphere of communication, on the topic "Appointment of a business meeting".
Material	Cards with situations for students.
Number of players	Two or more students.
Game progress	1. Students are given cards with situations. 2. Students get acquainted with the task on the card and spontaneously play out a dialogical situation in pairs.
Cards with situations	
Student A: you're a businessman (businesswoman). You're on business trip in London. You've got an appointment with Mr. Brown on Tuesday at 11:15. But you can't manage on this day. Suggest another date. Follow the plan: 1. Dial the number. It's Mr. Brown's secretary who is picking up. Introduce yourself. You want to speak to Mr. Brown. 2. Now it's Mr. Brown. Introduce yourself. Explain the aim of your calling. Suggest your date. 3. Agree. You look forward to seeing him.	Student B: you have two roles: Mr. Brown's secretary and Mr. Brown. The telephone is ringing. Pick up and follow the plan: 1. Introduce yourself (you're a secretary). 2. You're connecting. (Now you're Mr. Brown) say hello. 3. You're busy on this day. Suggest another date. 4. You too. You are to start.

Role-playing staging for the formation or identification of the level of formation of the SLC in the professional sphere of communication is carried out in the classroom, the communicative topics of which are: search and employment / employment agencies / contact by phone. In a large group, students can be divided into two teams. The first team is the actors who star in the episode "Getting a job". The second is the critics. The task of the latter is to review the plot and identify all the "shortcomings" (grammatical and lexical errors) of the actor's game. The role-playing game is over, the teams change roles. The teacher performs several functions. He is the director (directs the actors' play), the "prompter from the booth" (gives hints if necessary), as well as the main critic.

Monitoring and evaluation of speech and non-speech behavior of role-playing participants, that is, their use of socially marked verbal and nonverbal communication appropriately given communicative situation can become more effective if there is a video recording of the dramatization for subsequent viewing under the guidance of the teacher and analysis.

In the course of training according to the proposed methodology, the students mastered:

- the ability to navigate in a situation;
- the communicative intention and the skill of using speech communication formulas that realize a certain communicative intention, in accordance with the situational norm and socio-cultural traditions of communication, adopted abroad;
- the ability to organize their speech behavior, realizing a certain communicative intention, in accordance with the situational norm and the rules and norms of communication adopted by the native speakers;
- the ability to determine the adequacy / inadequacy of speech behavior that implements a certain communicative intention, the situational norm and social cultural traditions of communication abroad.

Moreover, the students learned to correctly identify, understand and use lexical units with a national and cultural component. They acquired the ability to organize their speech behavior without violating the model of speech behavior of the native speakers in a similar communicative situation. Thus, as a result of training according to the created methodology, the communication of students came close in many respects to the parameters of the natural verbal business and everyday communication abroad (the English speaking countries) in certain situations. Such types of interactive teaching methods allow us to activate and motivate the process of forming students' SLC, as well as to creatively and objectively approach the control and assessment of the level of competence.

Bibliography:

1. Baidenko V.I. Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues): methodical textbook. Moscow: Research Center for problems of quality of training of specialists, 2005. – P.114.
2. European competences of foreign language proficiency: Study, training, evaluation. – M.: Publishing house of MGLU, 2003. – P. 256.
3. Isenko I.A. Methods of forming sociolinguistic competence in oral foreign language communication of students of language faculties of pedagogical universities: On the material of the Spanish language: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. – M., 2007. – P. 337.
4. Klarin M.V. Interactive learning-a tool for mastering new experience // Pedagogy. – 2000. – No. 7. – PP. 12-18.
5. Panfilova A.P. Innovative pedagogical technologies: Active learning: study. manual for students. higher. studies. Moscow: Publishing center "Academy", 2009. – P. 192.
6. Sinitsa Yu. A. Formation of sociolinguistic competence in the process of teaching oral foreign language communication to students of non- linguistic universities: In the context of the national culture of France: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. – M., 2000. – P. 337.
7. Stoller F.L. Films and Videotapes in the Content-Based ESL/EFL Classroom // Selected Articles from the English Teaching Forum. Washington, D.C., 1995. – P. 62-70.
8. Rozhnova E.A, Simakova S.M. On the use of interactive forms in professionally oriented teaching of a foreign language at a technical university. – Bulletin of Samara State Technical University. Series "Psychological and Pedagogical Sciences", No. 1 (19). – 2013. – P. 123-129.
9. Vlasova I.V. The project method as an active educational technology for teaching the professional aspect of a foreign language at a technical university. – Bulletin of Samara State Technical University. Series "Psychological and Pedagogical Sciences", No. 2 (20). – 2013. – P. 28-33.

10. Vlasova I.V., Mikhelkevich V.N. The system of development and formation of general cultural competencies among students of a technical university in the process of teaching a foreign language. Bulletin of the Samara State Technical University, a series of "Psychological and Pedagogical Sciences". – No. 4 (24). – Samara: SamSTU, 2014. – P. 63-68.

Педагогика

УДК 378.1

аспирант Гаах Татьяна Владимировна

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Аннотация. В статье приведена попытка анализа существующих методик оценки контроля результатов обучения с целью выявить возможность разработки на их основе квалиметрической технологии, отвечающей требованиям современной системы образования.

Ключевые слова: квалиметрия, оценка, контроль, качество, методика Родионова и Татура, таксономия Блума.

Annotation. The article presents an attempt to analyze the existing methods for assessing the control of learning outcomes in order to identify the possibility of developing on their basis a qualimetric technology that meets the requirements of the modern education system.

Keywords: qualimetry, assessment, control, quality, methodology of Rodionov and Tatura, Bloom taxonomy.

Введение. Вопрос подготовки специалистов высокого уровня является актуальным на сегодняшний день. Требования работодателей к выпускникам вузов во многих сферах сходны: самостоятельность в работе, системное мышление, склонность к саморазвитию и самообразованию и желание работать на результат. Формирование этих навыков сложный процесс, в котором взаимодействуют множество подпроцессов [9].

Особое внимание уделяется технологиям оценки результатов обучения, поскольку именно этот навык позволит сформировать вышеперечисленные потребности работодателя [1]. Требования к таким технологиям можно сформулировать следующими показателями:

- достижимость оценки результатов работы студента или группы студентов на всех этапах учебного процесса, будь это окончание изучения блока дисциплин, отдельной дисциплины или модуля, либо темы дисциплины;

- возможность использования самим студентом данной технологии для осуществления самоконтроля и самоанализа, что будет особенно актуально при формировании необходимых компетенций;

- осуществимость не только результатов измерения, но и анализа для дальнейшей корректировки учебного процесса, материалов и применяемых методик [5].

Целью данной статьи является исследование видов и особенностей методик оценки и контроля результатов обучения на основе квалиметрического подхода.

Изложение основного материала статьи. Возможности современных психолого-педагогических наук позволяют выделить проверенные практикой методики, на основе которых может быть разработана технология, отвечающая современным требованиям и выделенным показателям.

Например, методики Б.У. Родионова, Ю.Г. Татура, таксономия Б. Блума.

Методика комплексной оценки Б.У. Родионова имеет целью количественно определить уровень сформированности знаний и умений, полученные в ходе изучения дисциплины [7].

В концепции данной методики автор выделяет уровни знаний и умений сделав градацию по их ценности. Таким образом компонент «знания» включает в себя следующие уровни: М – мировоззренческий (минимальный для адаптации в социальной среде), Б – базовый (знания, достаточные для последующей базовой подготовки), П – программный (знания, выше базового уровня, но определенные программой) и С – сверхпрограммный (знания, которые выходят за рамки определенной программы или стандарта обучения).

Компонент «умения» также разделен на четыре уровня: Ф – фактический (включающие такие элементы умений как идентификация объектам по свойствам, определениям), О – операционный (вывод закономерностей на основе стандартных фактов, установление последовательности явлений), А – аналитический (установление причинно-следственных связей), Т – творческий (вывод новых связей, закономерностей в нестандартных ситуациях).

Расположенные по осям уровни образуют таблицу-матрицу 4x4 (табл. 1).

Таблица №1

Таблица-матрица знаний и умений по методике Б.У. Родионова

С	4				
П	3				
Б	2				
М	1				
		1	2	3	4
		Ф	О	А	Т

Алгоритм реализации методики следующий:

1. Формируется расчетная таблица в которой выделяются сочетание уровней компонентов (таблица 2). Рекомендательный минимальный уровень компонентов для бакалавров является сочетание О-Б (операционный-базовый), что соответствует 4 баллам в таблице-матрице (2x2). Максимальное сочетание А-П (аналитический-программный) соответственно 9 баллов (3x3).

Компетенция...				
План (сочетание)	контроля	Задания	Максимальный балл	Фактический балл
О-Б		...	4	
О-П		...	6	
А-П		...	9	
Итоговый балл			19	

2. Осуществляется проработка фонда контрольных заданий.

3. Производится процедура контроля.

4. Выполняется оценка результатов. Результаты представляется в виде коэффициента успеваемости: $K = \text{Факт}/\text{Макс}$. Перевод в оценку: менее 0,7 – «неудовлетворительно», от 0,7 до 0,79 – «удовлетворительно», от 0,8 до 0,89 – «хорошо», от 0,9 и более «отлично».

Методика Ю.Г. Татура [10]. Методика несколько расширяет ранее рассмотренную добавляя третий компонент, в результате чего получается некая трехмерная матрица. Три ее составляющих: гностический, функциональный и ценностно-личностный компоненты. Потенциал компетенции составляют два компонента гностический и функциональный (соответствующих «знания» и «умения»). С целью количественного описания сформированности компетенции, автором совместно с Ю.Г. Фокиным разработаны таксонометрические таблицы с учетом различных уровней (соответствующих бакалаврам и магистрам). Таким образом, сформированность основы компетенции (гностический и функциональный компонент) определяется суммой баллов за компонент «знания» и суммарный балл за компонент «умения».

Разработанный оценочный бланк, в котором содержится необходимое количество оценочных заданий и алгоритм их диагностирования позволяет реализовать данный метод контроля.

Реализация данной технологии подразумевает выполнения ряда этапов:

- выбор компетенций для ее оценки;
- формирование заданий, соответствующих уровням компонентов;
- процесс выполнения заданий;
- определение уровня сформированности компетенций с помощью таблиц таксонометрии;
- расчет суммарного балла.

В качестве примера можно представить диагностирование компетенции по дисциплине «Управление качеством» [4].

1. Необходимо измерить уровень сформированности компетенции ПК «способность применять инструменты управления качеством».

2. Для овладения этой компетенцией студенты должны знать ряд понятий и схем управления в соответствии с рабочей программой дисциплины.

3. Из подготовленного банка заданий необходимо сделать выборку заданий для проверки уровней: знания и умения. Например, для второго уровня следующее задание: «Назовите инструмент управления качеством, который показывает связь причин и следствия? Поясните данное утверждение на примерах».

4. Для подсчета баллов следует применить таблицу баллов.

Рассмотрим для примера, в ответе на задание второго уровня студент допустил в ответе ошибку и за качество ответа соответствовало оценки «4». Это соответствует 7 баллам.

Уровень усвоения	2	2	2
Качество усвоения	3	4	5
Баллы	6	7	8

5. Из сборника заданий для уровня «умений» подбираем задание, например, «Примените методику FMEA-анализ для простого изделия». Если в результате ответа студент оценен на оценку «5», то это соответствует 11 баллам.

Уровень усвоения	3	3	3
Качество усвоения	3	4	5
Баллы	9	10	11

6. Далее определяем показатель «развитость потенциала компетенции», складывая баллы за уровни знания и умения и получаем $11+7=18$. Таким образом получаем высокий общий балл, поскольку максимально возможный составляет 19.

7. Для того чтобы оценить успешность по качественному значению необходимо найти уровень трудности, с которым справились восемьдесят процентов студентов.

8. Необходимое число и должный уровень заданий для описанного метода определяет преподаватель обусловленные целями контроля и располагаемого времени [6].

Данная методика позволяет количественно оценить уровень сформированности компетенции дать преподавателю индикаторы для дальнейшего управления учебным процессом. Кроме того, методика может быть использована на разных этапах учебного процесса для оценки различных видов работ.

Таксономия Блума-Кэрролла более известная по первой фамилии автора Бенджамина Блума, была создана группой ученых Чикагского университета в 1956 году как метод оценки успешности обучения. В переводе с греческого «таксономия» – это порядок и закон. Таксономия целей Блума, позволяет верно выставлять задачи обучения и согласно данному учению задача обучающихся не только получить знания, но и научиться анализировать, сравнивать полученную информацию и делать выводы [11].

Авторами предлагается разделять и ставить перед обучаемыми задачи в точности с образовательными целями по принципу от простого к сложному. Цели разбиваются на три сферы: когнитивную, аффективную и психомоторную. Указанные цели синонимы понятиям «знаю», «чувствую» и «творю».

Каждая из трех сфер представляет собой систему таксономических категорий, выстроенную в строго иерархическом порядке по увеличению сложности.

Особое внимание уделяется когнитивной сфере. Данная сфера поделена на шесть категорий, которые поочередно включают в себя знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценивание (табл. 3) [2, 3]. Каждому уровню соответствует определенное количество баллов.

В таблице представляется и три степени эмоционального усвоения: восприятие, отклик, ценность (в табл. 3 не показано).

Таблица 3

Уровни категорий по Б. Блуму

Уровень	Отличия уровня	Оценка
Знание	Владение студентом главным материалом	...
Понимание	Студент владеет пониманием материала и может его преподнести	...
Применение	Студент может приспосабливать полученные знания в различных обстоятельствах	...
Анализ	Студент видит принципы и структуру построения информации и может оперировать ее	...
Синтез	Студент способен производить новые концепции решения	...
Оценивание	Студент может оценивать информацию (концепцию) аргументируя свою оценку	...

Определение этих признаков и степени их усвоения позволит преподавателю и студенту фиксировать результаты в виде матрицы (например, матрица компетенций – табл. 4) планируя учебную деятельность.

Таблица 4

Матрица компетенций по учебной дисциплине

Модуль	Компетенции						
		Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценивание
М1	ОК-...	○	○	○	✓	✓	✓
	ПК-...	○	○	✓	✓	✓	✓

○ – уровень, который студент должен достичь;

✓ – уровень, который студент может достичь.

Составленная матрица предоставляет возможность преподавателю получить дифференциальную и интегральную составляющие оценки освоения дисциплины (модуля, темы) и вносить исправления в обучаемые мероприятия.

Выводы. По мнению ученых, недостаток рассмотренных методики Б.У. Родионова и более расширенная Ю.Г. Татура позволяет количественно оценить уровень сформированности компетенции по двум компонентам «знать» и «уметь» исключая важнейший для заданных нами целей компонент «владеть». Но при этом методика может быть использована на разных этапах учебного процесса для оценки различных видов работ.

Недостаток таксономии Б. Блума заключается в смешивании понятий различного порядка, что является довольно непростой задачей, но она не теряет своей актуальности. Матрица таксономических категорий Б. Блума может быть использована как технология оценки результатов обучения и мониторинга, как диалог процесса с результатом, требуемым в системе управления качеством. Кроме того, ей находят применение в новых моделях, которые предполагают интерактивность обучения. Таким образом применимость этих методик и дальнейшая их разработка является актуальной темой для дальнейшего развития в научных работах.

Литература:

1. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе [Текст] / В.С. Аванесов. – М.: Московский институт стали и сплавов, 1989. – 167 с.
2. Бабинова Н.Н. Проектирование результатов обучения с использованием модифицированной таксономии Блума // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 46. – С. 77-84.
3. Бактыбаев Ж.Ш. Использование технологии таксономии Блума в учебном процессе вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №1. – С. 150-153.
4. Гаах Т.В. Технологии разработки контрольно-измерительных материалов на квалиметрической основе для оценки результатов обучения / Гаах Т.В. // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – No 1 (14). – С. 30-36.
5. Гузанов, Б.Н., Кузина Л.Л., Шушерин В.В. Диагностика сформированности профессиональных компетенций студентов вуза / Б.Н. Гузанов, Л.Л. Кузина, В.В. Шушерин // Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов седьмой международной научно-методической конференции. В 2-х частях. Часть 1. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», 2010. – С. 237-242.
6. Кузина Л.Л. Диагностирование результатов образования на основе квалиметрического подхода: учебно-методическое пособие / Л.Л. Кузина. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2011. – 108 с.
7. Родионов Б.У., Татура А.О. Стандарты и тесты в образовании. – М., 1995

8. Самылкина, Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Н.Н. Самылкина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.
9. Субетто А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации / А.И. Субетто. Москва: Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 448 с.
10. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования: учебное пособие / Ю.Г. Татур, В.И. Солнцев. – Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. – 269 с.
11. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>

Педагогика

УДК 378

адъюнкт Ганзюк Александр Александрович

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

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ХОДЕ ПРАКТИК И ВОЙСКОВЫХ СТАЖИРОВОК

Аннотация. В данной статье авторы раскрывают подготовку курсантов военных вузов перед прохождением практик и войсковых стажировок в действующих частях (на кораблях) и в ходе исполнения служебных задач по предназначению. Раскрывается организация практик и войсковых стажировок, как основополагающая система подготовки курсантов военных вузов перед самостоятельной деятельностью в войсках (силах). Рассматривается организация проведения практик и войсковых стажировок, обучающихся по специальности, в результате которых курсанты приобретают необходимые умения и навыки. Так же авторами раскрывается организация и проведение стажировки с обучающимися до выезда в части (на корабли). Закрепление полученных знаний и умений происходит при выполнении учебно-боевых задач курсантами в ходе практик и войсковых стажировок.

Ключевые слова: умения и навыки, войсковая стажировка, практика, подготовка, формирование, курсанты, требование, процесс.

Annotation. In this article, the authors reveal the training of cadets of military universities before undergoing practical training and military internships in active units (on ships) and in the course of performing service tasks for their intended purpose. The organization of practices and military training is revealed as a fundamental system of training cadets of military higher educational institutions before independent activity in the troops (forces). The article considers the organization of practical training and military internships for students in their specialty, as a result of which cadets acquire the necessary skills and abilities. The authors also reveal the organization and conduct of internships with students before leaving for the unit (on ships). Consolidation of the acquired knowledge and skills occurs during the performance of combat training tasks by cadets during practice and military training.

Keywords: skills and abilities, military training, practice, training, formation, cadets, requirement, process.

Введение. Командование Вооружённых Сил ВС РФ выдвигает перед современными офицерами высокие требования повышения уровня как личностной подготовки, так и подготовки во всех областях военных знаний. И многое зависит от кадров, от их способности мыслить и действовать по-новому. С этой целью вводится в действие более совершенная система повышения уровня профессиональной подготовки офицерских кадров, воспитания у них инициативы и ответственности, умения творчески, с научных позиций подходить к решению сложных практических задач учебно-боевой деятельности [4].

Изложение основного материала статьи. Организация и проведение практик и войсковых стажировок на уровне современных требований, предъявляемых командованием Вооружённых Сил РФ, предполагает высокую профессиональную подготовку будущих офицеров. В основе формирования и развития у курсантов навыков и умений боевой подготовки в частях и на кораблях лежит еще ленинское положение о том, что "ничего не стоит, никакая школа, никакой университет, если нет практического умения". Это выражение и на настоящий момент не теряет своей практической значимости [10].

Развитию и закреплению навыков и умений служат практики и войсковые стажировки в войсках и на флотах, на которые программой отводится более одной трети всего учебного времени. Меры, принятые в последние годы Министерством обороны РФ по улучшению организации войсковой стажировки, позволяют выше поднять ее качество [9].

Стажировка курсантов в войсках является составной частью учебного процесса. Она организуется на основе утвержденной программы и учебного задания, разработанного ведущей кафедрой и представляет собой систему мероприятий, организуемых кафедрой, командирами подразделений, командирами и их заместителями по военно-политической работе в частях и на кораблях с целью дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки курсантов в выполнении ими обязанностей по предполагаемой по выпуску из вуза должности.

Стажировка курсантов занимает в учебном процессе важное место и проводится в интересах глубокой профессиональной подготовки выпускников военных вузов. Ее основными задачами являются [1]:

– приобретение, закрепление и совершенствование практических навыков и умений в организации и проведении боевой подготовки в частях (на кораблях) путем личного участия в решении учебно-боевых задач;

– глубокое изучение опыта военно-политической работы по политическому, воинскому, нравственному и правовому воспитанию военнослужащих, выполнению задач боевого дежурства и службы, поддержанию и повышению боевой, мобилизационной готовности, укреплению морально-психологического состояния и воинской дисциплины среди личного состава;

– формирование и развитие военно-профессиональных качеств, необходимых офицеру ВС РФ;

– сбор, обобщение и обработка фактического материала для подготовки и написания выпускной квалификационной работы.

Основная часть курсантов проходит стажировку в частях (на кораблях) в летние месяцы, то есть в период интенсивной боевой учебы войск и сил военно-морского флота, создающий наиболее благоприятные условия для формирования у них практических навыков и умений.

В ходе стажировки курсанты участвуют в разработке и проведении мероприятий по вопросам укрепления единоначалия, воинской дисциплины и уставного порядка, изучения, эксплуатации и сбережения боевой техники и оружия, пропаганде передового опыта обучения и воспитания воинов.

Программа стажировки предусматривает участие курсантов в работе по формированию у военнослужащих принципиальности, инициативы, ответственности и обеспечению их передовой роли в службе, учебе и дисциплине.

В процессе стажировки курсант обязан глубоко проанализировать опыт организации боевой и военно-политической работы по проблеме, избранной им выпускной квалификационной работы, собрать необходимый материал для ее написания.

Таким образом, во время стажировки в частях, на кораблях каждый курсант получает возможность реально ощутить в полном объеме, круг обязанностей по предполагаемой по выпуску из вуза должности [6].

В части, на корабле во время стажировки каждый курсант не только наблюдает, но и сам активно участвует в решении вопросов, которые ставит, повседневная жизнь подразделений, отдельных военнослужащих. Он вместе с воинами переживает их успехи и неудачи, учится у передовых офицеров умению без суеты, продуманно и научно обоснованно выполнять свои функциональные обязанности, направляет усилия воинского коллектива к единой цели, устанавливать принципиальные, деловые взаимоотношения с командирами и их заместителями по военно-политической работе. Курсанту безусловно придется встречаться, с недостатками в жизни и деятельности частей и подразделений, в ходе стажировки он учится преодолевать и устранять их совместно с командирами и их заместителями по военно-политической работе.

Выполнение обязанностей по предполагаемой по выпуску из вуза должности, позволяет курсанту применить полученные в вузе теоретические знания на практике, осознанно влиять на все категории воинов, искать наиболее эффективные формы целенаправленного воздействия на личный состав в различных условиях учебы и службы.

Необходимо также учитывать и то, что выполнение курсантом должностных обязанностей в ходе стажировки является своего рода серьезной проверкой знаний, умений, навыков, полученных в вузе, проверкой способности его успешно исполнять обязанности в новой должности. Поэтому итоги стажировки тщательно изучаются и анализируются предметно-методическими комиссиями, на ведущей кафедре и командованием вуза. По ним принимаются конкретные решения в целях дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе [2].

Цель, задачи и организация работы курсантов в войсках (на флотах) обязывают весь коллектив кафедры, командование батальонов (факультетов) тщательно ее планировать и целеустремленно готовить как курсантов, так и преподавателей, назначенных для методического руководства войсковой (флотской) стажировкой.

Войсковая стажировка курсантов рассматривается как одно из важных и эффективных мероприятий по укреплению связи вузов с войсками (флотами), способствующих взаимному обмену и внедрению передового практического опыта в программы и учебный процесс вузов.

В ходе стажировки раскрываются личные качества и способности выпускников вузов, что соответственно учитывается при их аттестации и назначении на должности по окончании вузов. Стажировка, кроме того, дает возможность кафедрам проверить, в какой степени уровень подготовки выпускников соответствует современным требованиям войсковой и флотской практики.

Проведение стажировки предусматривается учебными планами, а ее содержание определяется учебной программой вузов. Мероприятия по планированию стажировки выполняет учебно-методический отдел ввуза, используя при этом предложения батальонов (факультетов) и кафедр. Учебно-методическое руководство стажировкой непосредственно в войсках на флотах осуществляют кафедры. По указанию начальников кафедр и предметно-методических комиссий, работающих на соответствующих специальностях, назначаются преподаватели в качестве руководителей стажировки, которые отвечают за качество ее проведения.

Командиры батальонов (начальники факультетов), командиры рот (начальники курсов) составляют предложения в план стажировки. Они предусматривают: количество обучающихся по специальностям; задачи, которые будут решать курсанты на стажировке; должности, на которых желательно прохождение стажировки курсантами; воинские части, подразделения, рекомендуемые для стажировки, выводы об организации ее с курсантами выпускного курса. Учебный отдел, обобщив эти предложения, составляет план стажировки. Выписки из плана высылаются в соответствующие управления военных округов и флотов [5].

При распределении курсантов по частям и должностям, осуществляемом в подразделениях (на факультетах), необходимо руководствоваться следующим:

- целесообразно направлять курсантов одного учебного взвода (группы) или большей части его во главе с командирами взводов (курсовых офицеров), преподавателей в один округ (военно-морскую базу), что обеспечит общее руководство и контроль за работой курсантов;

- целесообразно по возможности избирать те соединения и части, которым предстоит участвовать в крупных мероприятиях, связанных с проведением учений с боевой стрельбой, с решением задач повышения боевой готовности войск и сил флота;

- при распределении курсантов на места стажировки следует учитывать индивидуальные особенности, а также возможности сбора, ими необходимых, материалов для подготовки и написания выпускных квалификационных работ.

Распределение курсантов по подразделениям и частям осуществляется командирами рот (начальниками курсов) при непосредственном участии председателей предметно-методических комиссий ведущих кафедр, а также ведущих занятия во взводах (группах) преподавателей [8].

Важнейшим элементом организации стажировки является подготовка к ней руководителя и обучающихся, которая активно ведется непосредственно перед стажировкой.

Успех организации и проведения стажировки во многом определяются работой с обучающимися до выезда в части (на корабли). Разрабатывается план подготовки курсантов к стажировке.

В плане войсковой стажировки (практики) предусматривается:

- проведение заседания предметно-методической комиссии по обсуждению задач, порядка организации и проведения стажировки, учебно-методического руководства ею;
- разработка преподавателями индивидуальных заданий, которые выдаются курсантам не позднее, чем за месяц до их убытия в части и на корабли;
- изучение курсантами самостоятельно или под руководством преподавателя, ведущего практические занятия во взводе (группе) требований МО РФ и других вышестоящих органов военного управления по вопросам боевой готовности, военно-политической подготовки;
- информация курсантам о планах боевой подготовки, тематике военно-политической подготовки, которая будет изучаться личным составом в период стажировки;
- оказание помощи стажерам в подготовке необходимых материалов для проведения в войсках (на флотах) занятий в системе боевой подготовки;
- выступления перед обучающимися офицеров из войск о практике работы по решению задач боевой готовности, мобилизационной подготовке, укрепления воинской дисциплины и др.

Предметно-методические комиссии большое внимание уделяют подготовке преподавателей к стажировке, особенно тех, кто впервые будет осуществлять учебно-методическое руководство ею.

Опыт работы предметно-методических комиссий кафедр показывает, что подготовка руководителя войсковой стажировки включает в себя:

- участие в общекафедральных мероприятиях, посвященных обсуждению вопросов подготовки и организации учебно-методического руководства стажировкой, в разработке методических указаний и персональных заданий курсантам;
- изучение программы стажировки и основных руководящих документов по вопросам боевой готовности, боевой подготовки частей (кораблей);
- анализ полученных в подразделении данных о составе группы и распределении курсантов по воинским частям и кораблям, должностям;
- изучение их деловых качеств на основании характеристик, полученных от командиров подразделений, других преподавателей, ведущих занятия в соответствующих учебных взводах;
- тщательную подготовку и проведение занятий с курсантами согласно тематическому плану;
- продумывание индивидуальных заданий для каждого курсанта;
- разработку и подготовку 2-3 лекций по темам воинского воспитания, военно-политической работы для выступления перед личным составом подразделений [6].

Индивидуальная подготовка руководителя стажировки, как правило, заканчивается инструктажем начальника кафедры или его заместителей.

Подготовкой курсантов к войсковой стажировке руководят командиры подразделений. Непосредственную работу по методической подготовке курсантов выполняют преподаватели кафедр. Они проводят специальные занятия, принимают непосредственное участие в подготовке и проведении установочного сбора, проводят консультации, оказывают помощь курсантам в подборе и изучении соответствующей литературы, руководящих документов, рекомендаций по вопросам военно-политической работы, тематики лекций, докладов для выступлений перед личным составом подразделений [8].

В ходе сборов преподаватели уточняют индивидуальные задания курсантам, информируют их о планах боевой и военно-политической подготовки частей и кораблей на ближайшие месяцы, подробно разбирают содержание и порядок выполнения личных планов стажировки, дают методические советы о порядке работы в подразделениях и рекомендации по составлению личных планов работы на период стажировки.

Основная работа по выполнению плана подготовки курсантов к выезду на стажировку осуществляется во внеучебное время, факультативно.

Подготовка курсантов к войсковой стажировке (практике) завершается проведением с ними индивидуального собеседования. Преподаватель проверяет готовность каждого курсанта к самостоятельной работе в подразделении. Это в последующем учитывается при определении оценки по результатам стажировки.

Следует отметить, что выбор курсантами темы для написания выпускной квалификационной работы всегда является предметом особого внимания преподавателя, ведущего занятия во взводе (учебной группе). Работа с военнослужащими, изучение войскового опыта по теме выпускной квалификационной работы, анализ собранного материала и его систематизация - лучшая школа приобретения военно-профессиональных умений и навыков. Практика показывает, что целесообразно рекомендовать курсанту такую тему для исследования, написание которой будет восполнять имеющиеся пробелы в его знаниях, навыках и умениях [3].

Подавляющее большинство преподавателей так и поступает.

Это оказывает положительное влияние на учебу курсантов. Хотя еще встречаются отдельные обучающиеся, которые избирают такую тему выпускной квалификационной работы, чтобы было проще ее написать и защитить. Чтобы исключить такой подход, требуется согласованная работа преподавателя ведущей кафедры и командира подразделения.

В ходе подготовки к стажировке преподаватель добивается от обучающихся, чтобы они до выезда в войска не только определили тему выпускной квалификационной работы, но и разработали, согласовали с научным руководителем подробный ее план, подобрали необходимую литературу, получили исчерпывающий инструктаж по ее написанию.

Выводы. Таким образом процесс формирования военно-профессиональных умений и навыков курсантов военных вузов в ходе подготовки к практикам и войсковым стажировкам начинается с инструктажа перед убытием к местам проведения стажировок, и заканчивается разъяснением курсантам конечных целей проведения практик (войсковых стажировок).

Естественно, преподаватели, командиры и их заместители по военно-политической работе предпринимают все усилия для качественной подготовки курсантов к самостоятельной профессиональной деятельности в ходе исполнения служебных обязанностей по предназначению. Цели проведения практик и войсковых стажировок курсантов достигаются в ходе целенаправленной работы командиров и их заместителями по военно-политической работе с учетом выполнения обязанностей, связанных с их профессиональной деятельностью.

Литература:

1. Алехин И.А. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации: Учебное пособие. – М.: ВУ, 2003. – С. 45-49.
2. Вдовюк В.И. Основы воспитательной работы с личным составом Вооружённых Сил Российской Федерации / В.И. Вдовюк, С.М. Фильков – М., 2003. – С. 76-83.
3. Довганенко А.А. Военно-профессиональная подготовка курсантов – будущих офицеров-воспитателей в военном вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Довганенко Александр Анатольевич; [Место защиты: С.-Петерб. ун-т МВД РФ]. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с.
4. Конституция Российской Федерации" (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).
5. Лосев А.Н. Формирование военно-профессиональной направленности будущих офицеров автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. Елец, 2004. – 25 с.
6. Панасенко Ю.А. Формирование умений и навыков самообразовательной деятельности у курсантов в условиях военного вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2005. – 22 с.
7. Ройлян В.О. Формирование профессиональных качеств офицеров сухопутных войск в условиях реформирования высшего военного образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04. – Одесса, 2004. – 25 с.
8. Синкевич Ю.С. Формирование у слушателей военных вузов навыков и умений управления воспитательной деятельностью офицеров части: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Воен. ун-т. – Москва, 2005. – 24 с.
9. Федеральный закон "О воинской обязанности и военной службе" (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.07.2020) от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 13.07.2020).
10. Федеральный закон "О статусе военнослужащих" от 27.05.1998 № 76-ФЗ.

Педагогика

УДК 371

кандидат физико-математических наук, доцент Гаширов Нисред Гусейнович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат физико-математических наук, доцент Махмудов Хейруллах Махмудович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
Кандидат педагогических наук, профессор Нурмагомедов Дибирасулав Мансурович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье обсуждается ряд актуальных вопросов, связанных с практикой применения дивергентных задач в ходе обучения математике учащихся начальных классов. Приведены примеры ряда ключевых дивергентных задач с методикой организации работы над ними, которые на практике подтверждали свою эффективность в деле развития у младших школьников креативности мышления. Систематическое и целенаправленное включение при обучении математике дивергентных задач и поощрение различных дивергентных идей и предложений учащихся стимулирует целенаправленное развитие у младших школьников креативность мышления.

Ключевые слова: дивергентная и конвергентная задача, дивергентное и конвергентное мышление, креативность, творческое мышление.

Annotation. The article discusses a number of topical issues related to the practice of using divergent problems in the course of teaching mathematics to primary school students. Examples of a number of key divergent tasks with the methodology of organizing work on them are given, which in practice have confirmed their effectiveness in developing creative thinking in younger schoolchildren. The systematic and purposeful inclusion of divergent problems in teaching mathematics and the encouragement of various divergent ideas and proposals of students stimulates the purposeful development of creative thinking in younger schoolchildren.

Keywords: divergent and convergent task, divergent and convergent thinking, creativity, creative thinking.

Введение. В связи с переходом российской системы начального образования к ФГОС НОО второго поколения, основной задачей для начальной школы стало развитие креативности у учащихся, ибо в российском обществе как воздух востребованы работники, способные выдвигать оригинальные идеи и внедрять их в жизнь, умеющие обдуманно находить оптимальный выход из проблемных и сложных ситуаций, возникающих в повседневной жизни. Креативному человеку, как известно, легче приспособиться к новым условиям, найти креативный подход к любой возникшей проблеме и достигать высокой производительности труда.

В этой связи перед российской системой образования сейчас поставлена задача неимоверной важности: добиться того, чтобы ученики выросли не только здоровыми, образованными и воспитанными, но и обязательно – инициативными, думающими, способными в любом деле на креативный подход.

В разработку проблем формирования креативности в процессе обучения огромный вклад внесли ряд российских психологов и педагогов, но тем не менее результаты этих исследований принято оценивать специалистами, как весьма скромные. Так, например, как отмечает Д.Б. Богоявленская [4], попытки разработать теорию творчества пока не привели к окончательной цели. В плане дидактическом и методическом проблема развития у младших школьников креативности с помощью задач дивергентного типа в ходе обучения математике изучена недостаточно. Поэтому исследование по этой тематике представляется весьма актуальной.

Изложение основного материала статьи. Развитию креативности учащейся молодёжи как к животрепещущей проблеме образования стало привлекать пристальное внимание исследователей с середины XX века.

Значительный рост интереса к этой проблематике был, в частности, связан с предложенным выдающимся американским учёным-психологом Д.П. Гилфордом [5] разбиением мышления на два вида – конвергентное и дивергентное.

Математические задачи, накопленные и проверенные в ходе многовековой педагогической практики, как известно, до сих пор исправно служили и служат средством развития всех видов мышления, включая творческое. Математическая задача – это первая искорка, начало поискового, познавательного, эвристического, творческого процесса – пробуждает мысль, будоражит мышление и развивает креативность мышления. По сложившейся в школе традиции обычно в ходе обучения математике принято использовать конвергентные задачи, т.е. задачи, имеющие вполне определенное условие, строгий алгоритм решения и единственно верный ответ, которые имеют своей целью развитие главным образом конвергентного мышления.

А конвергентное мышление – это, как известно, мышление логическое, последовательное, однонаправленное. Как отмечает А.И. Савенков [10]: «Этот тип мышления считается более простым по сравнению с творческим, но от того важность его при формировании обучаемости ребенка не уменьшается. Формируемые в ходе решения данных задач интеллектуальные умения имеют общий, универсальный характер». Однако обыденная жизнь, как правило, сталкивает человека с дивергентными задачами, т.е. с проблемами, имеющими много вариантов правильных ответов и соответственно много различных вариантов решений. При привычном традиционном обучении математике до сих пор задачи дивергентного типа встречаются довольно редко, тогда как целенаправленность и эффективность развития креативности при помощи таких задач, как известно, весьма высока, ибо многовариантность ответов и решений таких задач создает оптимально благоприятные условия для реализации творческого потенциала ребенка, позволяя ему проявлять и тренировать в ходе работы над задачей такие факторы дивергентного мышления как оригинальность, гибкость и беглость мышления.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и лонгитюдное исследование по данной проблеме позволяет сформулировать вывод о том, что развитие креативности мышления у младших школьников предполагает реализацию следующих условий Табл. 1 [5-8]:

Таблица 1

Система условий, направленных на развитие креативности мышления у младших школьников (по А.И. Савенкову [10])

СИСТЕМА УСЛОВИЙ	1. Систематическое и целенаправленное использование при обучении математике дидактических возможностей дивергентных задач.
	2. Создание в процессе обучения учащихся доброжелательной творческой атмосферы, поощрение любых дивергентных идей и предложений.
	3. Демонстрация позитивных образцов и примеров проявления креативности мышления как самим учителем, так и другими лицами.
	4. Использование в учебном процессе разнообразных инновационных средств обучения математике.
	5. Организация соответствующей подготовки, повышения квалификации учителей математики. В процессе которой будет сформирована готовность к формированию дивергентного мышления у младших школьников.

Результатом исследования стали также требования к организации эффективного развития креативности младших школьников путём использования в учебном процессе дивергентных задач. Среди требований выделим особо следующие:

1. Систематическое и целенаправленное включение в учебный процесс дивергентных задач, направленных на развитие креативности мышления.
2. Непрерывное упражнение и тренировка детей в поисках решений дивергентных задач.
3. Создание в отношении детей как на уроках, так и во внеурочное время благоприятной и доброжелательной образовательной среды.
4. Ознакомление с приемами диверсификации как условий, требований и способов решения задач, так и подходов к их решению.
5. Обеспечение достаточного напряжения усилий ребенка как в поисках, так и в процессе решения задач.

Далее приводим типизацию основных видов дивергентных задач, которые были нами определены в процессе работы по этой тематике, использованы в ходе проведения поискового и обучающего экспериментов и на практике проявили свою эффективность в деле формирования у младших школьников креативности мышления при изучении математики (табл. 2) [5-7, 9]:

Система математических задач, способствующих дивергентному мышлению

№	Система математических задач
1.	Дивергентные задачи, связанные с движением.
2.	Прогностические задачи.
3.	Задачи на оптимизацию.
4.	Комбинаторные задачи.
5.	Задачи на версии причин событий.
6.	Задачи на общность признаков.
7.	Задачи, связанные с разнообразием измерения величин.
8.	Задачи на построение и конструирование геометрических фигур.
9.	Задачи на магические квадраты.
10.	Задачи на составление по заданному решению или уравнению.
11.	Задачи на преодоление инерции мышления.
12.	Задачи с избыточными данными.
13.	Задачи на состав и представление чисел.
14.	Задачи с недостающими данными.
15.	Задачи, связанные с разнообразием использования материалов.

Этот список перечня именованных типов дивергентных задач, определённый и составленный нами, не охватывает всего их многообразия, но даёт весьма полезное представление о таких задачах, о способах их использования и составления в процессе обучения математике.

Далее остановимся на нескольких ключевых примерах дивергентных задач, заимствованных из работ авторов [5-7; 9] с намёками на методику организации деятельности учащихся по поиску и выполнению их решений.

Задача 1. Путешественник проплыл 12 км на плоту по течению реки, а возвратился обратно на лодке, истратив на всё плавание 10 ч. Найдите скорость течения реки, если 5 км/ч – это скорость лодки в стоячей воде?

Как конвергентная задача для старших классов она обычно сводится к решению конкретного квадратного уравнения. А для учеников начальной школы эта задача дивергентная, которую они смогут решить, опираясь на простую идею: Вернуться обратно путешественнику удастся только при условии, если скорость течения реки составляет 1, 2, 3 или 4 км/ч, то есть меньше чем 5 км/ч, Разыгрывая непосредственно условие задачи, ребята смогут установить фактические ответы: 2 км/ч и 3 км/ч.

Задача 2. Две машины находятся на шоссе на расстоянии 100 км и начали движение по шоссе со скоростями 60 км/ч и 80 км/ч. Как далеко друг от друга они могут оказаться через 1 час?

Понятно, что здесь возможны 4 варианта движения автомобилей, из которых 2 варианта в одном направлении и 2 варианта в противоположных направлениях в зависимости от места нахождения этих машины. Для облегчения детям поиска возможных решений весьма уместно использование вспомогательной модели задачи в виде схематического чертежа. Результатом будет 4 ответа: 40, 80, 120 и 240 км. Ясно, что здесь возможны и иные ответы, если машины остановятся, повернут в сторону и т.д.

Задача 3. Два муравейника находятся на расстоянии 20 метров. Из них одновременно выползли 2 муравья и разбежались со скоростью 5 м/мин. Каково будет расстояние между ними через 1 мин?

Как видим, в условии задачи имеется неопределенность, так как неизвестно, как поползли муравьи: навстречу друг другу, в одном и том же направлении, в противоположные стороны друг от друга или как-то иначе. Эта неопределенность как раз и порождает довольно много верных ответов от 10 м до 30 м. Чтобы ребята могли найти большинство верных ответов на вопрос этой задачи, надо детям воспользоваться моделью этой задачи в виде чертежа:

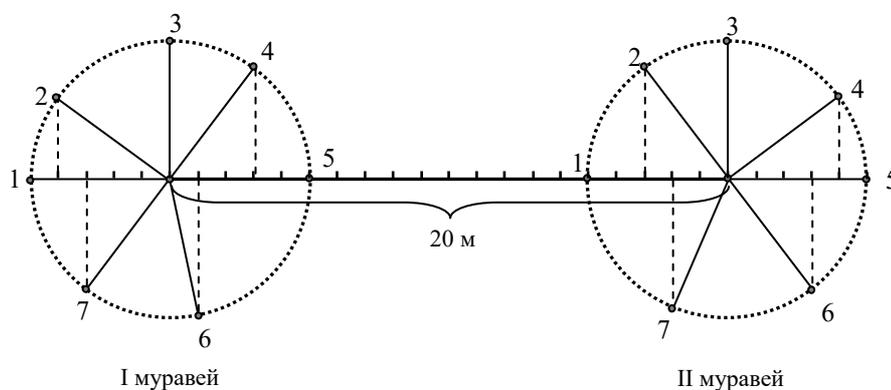


Рисунок 1. Схема к задаче

Резюмируя вышеизложенное отметим, что наш многолетний опыт преподавания в Дагестанском государственном педагогическом университете [5-7] показал, что при подготовке будущих учителей математики необходимо обязательно включать методику изучения данных задач в общеобразовательной школе, давать студентам – будущим учителям представление о дивергентном мышлении и на конкретных

примерах показывать как его развивать, используя для этого современные образовательные технологии [1-3; 12].

Задача 4. Два куста дали по 7, три – по 9, семь – по 6 и восемь – по 5 картофелин. Какой урожай может дать 12 кустов?

Ясно, что эта задача с избыточными данными, ибо в её условии имеем данные об урожайности 20 кустов. Как конвергентная эта задача не корректная. А как дивергентная задача у неё серия ответов от 64 до 83 картофелин. Рассмотрим для интереса 2 крайних решения с ответами:

$$6 \times 7 + 9 \times 3 + 7 \times 2 = 83 (\text{карт.}); 2) 6 \times 4 + 5 \times 8 = 64 (\text{карт.}).$$

Задача 5. Длины сторон треугольника целые числа, причём длина одной из них – 8 см, а другой – 5 см. Каким может быть длина третьей стороны?

Изучая чертеж треугольника, дети должны прийти к выводу: общая длина двух сторон треугольника всегда превосходит длину третьей стороны. Здесь детям помогает интуиция и жизненный опыт. Далее они, как правило, смогут найти все 9 верных ответов на вопрос задачи: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 (см).

Задача 6. Как разделить прямоугольник на 2 равные части при помощи одной прямой линии? Какие ответы можем получить?

Обычно четыре способа учащиеся находят без труда, и далее они заявляют об отсутствии других вариантов ответа. На самом деле, таких способов деления прямоугольника на две равные части существует сколько угодно, ибо любая прямая, проведённая через центр прямоугольника, делит его на две равные части. Задача учителя подтолкнуть детей к этому выводу.

Задача 7. Мужчина оседлал коня и сказал своему малолетнему сыну: Хочу отвести тебя к бабушке, а ты определи, в каком порядке мы можем передвигаться по дороге? Дайте ответ на вопрос задачи.

Эта задача комбинаторная и имеет не менее 14 ответов, в зависимости от взаимного расположения друг от друга отца, ребёнка и коня, включая верхом на коне одному или вдвоём. Задача учителя помочь детям в поисках решений.

Задача 8. Сколько равных между собой квадратов можно сконструировать из 12 спичек?

Чаще всего дети справляются с построением не более 4 квадратов. Однако, если помочь им преодолеть инерцию мышления, то они смогут выйти в пространство и предложить построение куба, 12 рёбер которого спички.

Задача 9. Как вырезать квадрат из данного квадрата, площадь которого совпадает с площадью оставшейся части квадрата?

Как задача, имеющая бесконечно много способов решения и ответов, она дивергентная, но тут важно не заикливаться на решениях, продиктованные туннельным мышлением, а выйти за его пределы, развивая тем самым возможности ребят для реализации креативности мышления.

Задача 10. В лабаз привезли 8 ящиков бананов по 16 кг в каждом. За неделю реализовали 80 кг. Сколько из этих ящиков осталось в лабазе?

Если рассматривать эту задачу как конвергентную, то она имеет только одно решение (2 ящика). Однако, как дивергентная, эта задача может иметь 9 ответов от 0 до 8. Это является следствием того, что ящики могут по не известным нам причинам вовсе не оставаться в магазине или частично быть пустыми, полупустыми или полными.

Выводы. Проведенная в рамках данного исследования лонгитюдная работа даёт нам возможность высказать следующие выводы:

1. Разбиение мышления на дивергентное и конвергентное, предложенное Дж. П. Гилфордом, послужило свежим веянием и одновременно мощным толчком в исследованиях по проблеме формирования креативности мышления у школьников.

2. При традиционном подходе к обучению математике, как правило, развитию дивергентного мышления у младших школьников уделяется недостаточно внимания, хотя, как известно, оно является основным фактором, направленным на развитие креативности учащихся.

3. Установлены дидактические условия, гарантирующие эффективное формирование креативности у младших школьников в процессе решения дивергентных задач.

4. Найдены и предлагаются методические приемы, позволяющие преобразовать ряд традиционных конвергентных задач в дивергентные.

5. Разработана ключевая совокупность дивергентного типа с методикой обучения их реализации на практике в начальной школе, позволяющая целенаправленно развивать креативность учащихся.

6. Установлено, что для развития креативности важное значение имеет умелая организация учебного процесса и, в частности:

- предоставлению ребенку большей свободы в выборе деятельности;
- раннее начало целенаправленной работы в этом направлении;
- доброжелательное, ненавязчивое и творческое отношение к деятельности ребенка в процессе обучения.

– доброжелательное, ненавязчивое и творческое отношение к деятельности ребенка в процессе обучения.

Литература:

1. Ахмедова Э.М., Недоповз И.И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №2 (81). – С. 312-314.

2. Агаримов В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – М., 2021.

3. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднюкова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – М., 2021.

4. Богдаевская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.

5. Гаширов Н.Г., Махмудов Х.М., Нурмагомедов Д.М. Дивергентные задачи как средство преодоления туннельного мышления у младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5(84). – С. 158-160.
6. Гаширов Н.Г., Махмудов Х.М. Дивергентные задачи на движение в начальном курсе математики // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6(67). – С. 279-281.
7. Гаширов Н.Г., Касумова Б.С. Дивергентные задачи в начальном курсе математики. – Махачкала: ДГПУ, 2010. – 156 с.
8. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-456.
9. Нурмагомедов Д.М., Гаширов Н.Г., Магомедов Н.Г. Реализация преемственности в формировании пространственных представлений у учащихся I-VI классов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 227-230.
10. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 232 с.
11. ФГОС НОО и его реализация средствами УМК «Школа России»: (Пособие для учителя). – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
12. Filimoniyuk L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E.M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – № 5S. – С. 1007-1019.

Педагогика

УДК 373

кандидат филологических наук, доцент Гиниятуллина Лилия Миннулловна

Институт языка и литературы имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Шакурова Муслима Магесумовна

Институт языка и литературы имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (г. Казань)

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У ТАТАР НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВЕКОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено рассмотрению общих закономерностей развития образовательной системы у татар, языковой ситуации в конце XIX начала XX веков. В статье обращается внимание к вопросам функционального развития татарского языка исследуемого периода. Сделан вывод о том, что состояние языковой ситуации во многом определяется условиями, в которых происходит развитие общества. Уже к началу XX века татарское общество в целом развивает восприимчивость и открытость к светскому образованию. Татарский язык в данном историческом отрезке развивался под влиянием русской и арабской грамматик, что часто приводило к несоответствию в описании грамматических явлений языка.

Ключевые слова: система образования, татарский язык, учебное заведение, содержание обучения, методы обучения.

Annotation. This study is devoted to the review of the general patterns of the development of the educational system among the Tatars, and the language situation in the late XIX-early XX centuries. The article draws attention to the issues of the functional development of the Tatar language of the studied period. It is concluded that the state of the language situation is largely determined by the conditions in which the development of society takes place. By the beginning of the twentieth century Tatar society generally was developing a receptivity and openness to secular education. The Tatar language in this historical period was developing under the influence of Russian and Arabic grammars, which often led to inconsistencies in the description of grammatical phenomena of the language.

Keywords: education system, Tatar language, educational institution, teaching content, teaching methods.

Введение. Актуальность статьи обусловлена недостатком внимания к вопросам изучения системы образования у татар в конце XIX – начале XX столетий в целом и функционального развития татарской грамматики данного периода в частности. Многие аспекты исторического, культурного, политического развития народа находили свое отражение в данной области. Изучение языкового употребления, эволюции татарской грамматики даст возможность представить языковую ситуацию исследуемого периода через функциональную вариативность языка.

В статье обозначена проблема необходимости раскрытия не только изучение исторического развития языка, но и характер его функционального использования.

Цель исследования заключается в рассмотрении общих закономерностей развития образовательной системы у татар, языковой ситуации в конце XIX начала XX веков.

Методами исследования являются общественно-исторический, системно-структурный и сравнительно-исторический.

Изложение основного материала статьи. На рубеже XIX-XX веков татарская интеллигенция осознавала стоявшую перед ней задачу создания народной системы образования, которая будет отвечать требованиям времени. В конце XIX столетия в обществе начинается реформаторский процесс. Именно тогда как противник консервативного направления кадимизма появляется новое просветительское движение – джадидское. Джадидов по-другому называли новометодистами, так как сторонники данного направления выступали за новометодное образование.

К концу XIX века у татар была сформирована система религиозного образования, которая складывалась веками. При данной системе образования существовали учебные заведения двух видов:

- 1) низшая ступень – мектеб (школа);
- 2) средняя и высшая ступени – медресе.

В нижней ступени образовательной системы не было каких-либо учебных программ, обучающиеся не распределялись по классам. И в медресе обучение не велось по определенным программам. Сроки обучения в них не были конкретизированы. В учебных заведениях средней и высшей ступеней содержание обучения носило религиозный характер. До середины XIX века методы обучения также были конфессиональными. Большое место уделялось богословию. Должны признать тот факт, что в процессе обучения место уделялось

не только религиозным дисциплинам, среди них были такие предметы, как арифметика, геометрия, география, астрономия, медицина. Но многие просветители исследуемого периода понимали необходимость кардинальной реорганизации системы обучения. Такими учеными можно назвать Х. Максуди, Г. Забири, Г. Баруди, Р. Фахретдинова, Г. Шахида, Х. Якуба, К. Зуфара. [5].

Кадимисты обвиняли джадидистов в отступлении от норм Шариата и в лицемерии. В медресе, где должны были обучать детей по новой методике, требовалось полноценное преподавание светских дисциплин. В них планировалось использование нового звукового метода обучения грамоте. Но сторонники традиционного метода обучения усиление звукового метода обучения считали явлением, которое отвергло бы Коран и способствовало бы возвращению системы Н.И. Ильминского. Новометодисты боролись с этим постепенно. Но и по новой методике обучение формировалось на религиозной основе, что стало одним из объединяющих факторов этих двух направлений. Иными были лишь методы обучения грамоте: применялся звуковой способ, который сменил старинный слоговой.

Таким образом, начало поиска путей превращения татар в культурную, сильную нацию, не уступающую другим европейским нациям, просветителям рубежа XIX-XX веков виделось в реформировании татарского языка. Уже в конце XIX столетия преимущество было у сторонников светского образования.

Процесс реформирования татарского языка проходил в двух этапах:

- 1) конец XIX – начало XX веков (до 1905 г.);
- 2) 1905-1917 года [3].

Первый этап тесно связан с именем Каюма Насыри, которого можно назвать одним из создателей татарского национального языка. К. Насыри боролся за формирование литературного языка и сближение его с народной речью. Многие труды просветителя служили учебными пособиями в мектебах и медресе. Такие широко известные научные издания К. Насыри, как «Ижек» («Слог») и «Энмүзәж» («Образец») внесли большой вклад в процесс реформирования татарского языка. На примере его работ были разработаны и изданы новые учебные пособия. Таковыми являются грамматики М. Уметбаева «Татар нәхүсенә мохтасары» (Краткая татарская грамматика), А. Максуди «Тәрки сарфы» («Морфология»), Г. Фаизханова «Татар телигә кыскача гыльме сарыф» («Краткая татарская грамматика») И. Терегулова «Кыскача татар нәхүе» («Краткий татарский синтаксис») и многие другие.

Еще одна заслуга К. Насыри – его вклад в процесс разработки терминологии татарского языка. Разработка терминологии стала следующим этапом реформирования татарского языка. Ее основоположником заслуженно считается К. Насыри. Ученый разработал обширный корпус научных терминов по лингвистике, математике, географии, биологии, медицине и т.д., основанных на собственно татарских словах [7].

Формирование грамматической науки татарского языка шло под влиянием арабских и русских грамматик. Получившие большое распространение аналитические конструкции в татарских грамматиках начала XX века, являлись результатом влияния русского языка [6]. В трудах, где за основу была взята русская грамматика, выделяется около десяти частей речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, причастие, деепричастие, наречие, союз, предлог/послеслог. В работах, основанных на арабских грамматиках их всего три: имя, глагол и служебные слова. В трудах, составленных под влиянием арабских грамматик, как и в составленных по схемам русских грамматик, рассматриваются многие глагольные формы: изъявительное наклонение; формы выражающие время (синтетические и аналитические); косвенные наклонения (их темпериальное значение определяется как категория времени); неличные формы. Но уже в грамматиках XIX века фиксируются многие грамматические формы самостоятельных частей речи татарского языка (числительные на -ау/-эү, -лап/ -ләп; определенные и неопределенные местоимения; все производные залоговые формы; все синтетические и аналитические временные формы изъявительного наклонения; причастные и деепричастные формы; инфинитив).

В татарских учебниках особо следует выделить полное использование терминологии арабо-персидских языков: нәхү – синтаксис, сарыф – морфология, тәжнис – омонимы, мәкълүб – инверсия, гакс (эйлэндерү) – обратное превращение, мөләммәгъ – заимствования, ихам – аллегория, истигарә – метафора, мантыйк – логика, хикмет – философия, гакаид – догматика, фикх – мусульманского права и т.д.

Также при освещении глагольной системы в грамматиках татарского языка временные формы изъявительного наклонения до 10-х годов XX века не объединяются под единым термином. Все они, как и другие личные, а также неличные формы, рассматриваются вместе. Все формы изъявительного наклонения описываются как особые глагольные формы, называемые чаще термином сыйгалар. Особое место уделяется описанию масдара (форм инфинитива и имен действия), определяемого как основная глагольная форма, от которой образуются все другие, встречается даже выделение его в особую часть речи.

В 1898 году И. Гаспринским была составлена учебная программа «Рәһбәр мөгаллимин» («Спутник учителей»). Эта программа включала в себя такие документы, как поурочный тематический план, описание особенностей нового звукового метода в образовательном процессе. В ней давался пример составления расписания уроков, учитывающего возрастные особенности детей. И. Гаспринский поддерживал классную систему обучения, призывал учащихся принимать на учебу в определенное время года, обеспечивать учебные заведения необходимой мебелью, а учителям платить заработную плату. Не смотря на то, что «Спутник учителей» И. Гаспринского не стала единой учебной программой в Волжско-Камском регионе, на нее в дальнейшем опирались разработчики новых программ. Именно эта программа являлась теоретической базой для создания последующих учебных программ.

После «Рәһбәр мөгаллимин» («Спутник учителей») была издана в 1899 году в городе Казань учебная программа «Ысулы тәдрис» («Основа обучения»), в которой обратили внимание на возрастные и психологические особенности детей. Хотя и программа обосновывалась на принципах старометодного обучения, она соответствовала и требованиям новометодной системы образования [1].

В 1900 году в Уфе прошло первое собрание, направленное на решение проблем системы образования, в котором приняли участие многие видные татарские деятели. В собрание было утверждено введение единой учебной программы.

Преподаватель медресе «Усманийи» Зия Камали выступил за освобождение начальных, средних и высших мусульманских учебных заведений из-под власти фанатичных мулл и имамов. Учитель предложил организовать образовательный процесс, взяв за основу системы образования в Турции и Египте. Предлагал управления учебным процессом передать педагогическим советам. По мнению З. Камали преподавание в

различных этапах образования должна вестись по целенаправленно разработанным программам, предлагал вести экзамены, для проверки знания учащихся [4].

Следующее собрание учителей было проведено в августе 1906 года в Казани. На мероприятие были приглашены такие известные общественные деятели, просветители, как Х. Максуди, Ш. Шараф, Г. Сагди, Г. Гисмати и другие. На собрании была предпринята попытка решения противоречий между новометодистами и традиционалистами. Участники собрания утвердили учебные программы, планы и расписания уроков для начальных классов; списки учебных пособий по каждой дисциплине, правила поведения для учителей и обучающихся. Также приняли решение о создании «Мөгәллимнәр иттифагы» («Союза учителей»). Союз в дальнейшем должен будет решать проблемы национального образования.

В 1907 году в Казани прошло еще одно собрание преподавателей. Тут рассматривались проблемы единой учебной программы, обеспечения учебных заведений учебниками и художественной литературой. Идеи качественного изменения обучения в мусульманской школе получили концентрированный вид в опубликованном З. Камали труде «Программа религиозной школы» (1906), известном для нас пока лишь по аннотации к нему в периодической печати. Автор пришел к мнению, что существует необходимость открытия отсутствующего до сих пор медресе высшей ступени образования, для начала подготовки педагогических кадров средней и низшей ступеней [2].

Аналогичные собрания преподавателей были организованы в 1908 году в Омске, в 1911 году в городе Уфа, в 1912 году в Бугуруслане, в 1916 году в Троицке, в 1917 году в Казани. Они все были нацелены на решение основных образовательных проблем. В них рассматривались вопросы подготовки методических и учебных пособий, обновления методики преподавания, улучшения их качества.

На рубеже XIX-XX веков получило широкое развитие женское образование. Но пока не была составлена программа для таких школ. К началу XX века в Казани существовало около десяти женских школ.

Уже к 1910 году происходят большие изменения в области реформирования татарского языка [9]. К 1917 году в мектебах и медресе применялись более двадцати учебных программ. Следует признать то, что они были составлены, учитывая требования педагогики и методики преподавания. Была составлена учебная программа, которая должна была бы стать обязательной единой для всех учебных заведений, но она не получила такого широкого распространения [8]. Было написано и издано большое количество учебников: «Татар нәхүе» («Синтаксис татарского языка») и «Кыскача татар нәхүе» («Краткий татарский синтаксис») Г. Ибрагимова, «Татар теленен грамматикасы» («Грамматика татарского языка») Дж. Валиди, «Ана теле нәхүе» («Синтаксис родного языка») М. Курбангалеева и Х. Бадиға и др.

Выводы. Таким образом, изучение сложившейся системы образования дает возможность сделать вывод о том, что в конце XIX века образование давалось в религиозном направлении. Уже к началу XX столетия татарское общество в целом развивает восприимчивость и открытость к светскому образованию. Следует также добавить, что татарская грамматика развивалась под воздействием русской и арабской грамматик, поэтому отсутствует постоянство при описании грамматических явлений; некоторые грамматические категории татарского языка освещались с выделением особенностей родного языка.

Литература:

1. Валиуллин Р.Н. Учебники для татарских мектебе и медресе и их роль в развитии национального образования // Ислам в среднем Поволжье: история и современность. Очерки. – Казань: Мастер Лайн, 2001. – С. 165-168.
2. Вақыт. – 1906. – 21 сентября. – С. 2.
3. Закиев М.З. Татары: проблемы истории и языка. – Казань, 1995. – 464 с.
4. Камали З. Мәктәп вә медресә хакында төшендегем // Фикер. – 1906. – 26 февраля. – С. 2-3.
5. Нафиков И.З. Формирование системы мусульманского образования в России (1990-е – 2000-е гг.): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук: – Казань, 2013. – 23 с.
6. Рахимова Л.М. Исследование аналитических конструкций в грамматиках татарского языка. – диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Казань, 2001. – 259 с.
7. Хаков В.Х. Татар милли әдәби теленен барлыкка килүе һәм үсеше. – Казан, 1972. – 224 с.
8. Шакурова М.М., Гиниятуллина Л.М. Методическое наследие Г. Сагди. // Фэнни Татарстан. – 2018. – № 1. – С. 104-114.
9. Yusupova Z.F., Shakurova M.M., Saygushev N.Y., Vedeneeva O.A., Kashina S.G. Managerial tools of academic knowledge formation process // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – С. 403-409.

УДК 373

академик МАНПО, профессор, доктор педагогических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования, почетный работник высшего профессионального образования, отличник просвещения РФ, научный руководитель инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций», заведующий кафедрой управления и профессионального образования Гуров Валерий Николаевич
Институт развития образования Республики Башкортостан РО РБ (г. Уфа);
старший научный сотрудник инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций» Малышко Светлана Владимировна
Институт развития образования Республики Башкортостан РО РБ (г. Уфа);
старший преподаватель кафедры управления и профессионального образования ИРО РБ, старший научный сотрудник инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций» Каримов Фанис Фанусович
Институт развития образования Республики Башкортостан РО РБ (г. Уфа)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье авторы дают понимание трудности в педагогической работе учителя, приводят определение и сущность, а также одну из классификаций трудностей. На основе деятельности сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории, функционирующей при кафедре приводят опыт работы в этом направлении с учителями муниципалитетов. Особо обращается внимание на значимость такой компетенции у учителя как толерантность и дается ее определение и сущность. Авторы подчеркивают в решении обозначенной проблемы значимость эффективной деятельности муниципалитетов и школьных методических служб. Обозначенная в статье проблема особенно становится актуальной в связи с введением федеральных государственных стандартов начального общего и основного общего образования.

Ключевые слова: трудности учителя в педагогической деятельности, толерантность, толерантность учителя, инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория.

Annotation. In the article, the authors give an understanding of the difficulties in the pedagogical work of a teacher, give the definition and essence, as well as one of the classifications of difficulties. Based on the activities of the network innovative cluster pedagogical laboratory functioning at the department, the experience of working in this direction with teachers of municipalities is given. Special attention is paid to the importance of such a competence as tolerance in a teacher and its definition and essence are given. The authors emphasize the importance of effective activities of municipalities and school methodological services in solving this problem. The problem outlined in the article becomes especially relevant in connection with the introduction of federal state standards of primary general and basic general education.

Keywords: teacher's difficulties in pedagogical activity, tolerance, teacher's tolerance, innovative network cluster pedagogical laboratory.

Введение. В научной литературе под трудностью учителя в педагогической деятельности понимают отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Трудности учителя в педагогической деятельности в основе своей связаны, по нашему пониманию, с изменением субкультуры подрастающего поколения, а также с глобализацией, что оказывает влияние на качество подготовки и реализацию урока.

Особо можно выделить организационно-педагогические трудности (или условия).

В первую очередь, трудностью для учителя является направление подрастающего поколения на усвоение материала урока всеми обучающимися без исключения, что в дальнейшем должно привести в самостоятельную деятельность по приобретению новых знаний с последующим развитием креативности школьников. Все это требует от учителя правильных методов и технологий обучения, в подготовке учебного материала.

Вторым затруднением является подбор учителем такого подбора дидактического материала и приемов создания учебных ситуаций которые обеспечат эффективное познание обучающимися нового. Это требует от учителя умения подбирать задания творческого характера, использование новых технических средств, гаджетов и др. с целью повышения качества обучения. На наш взгляд, умение пользоваться техническими средствами является одним из главных затруднений учителя.

Нами, в ход экспериментальной работы выявлены следующие основные причины педагогических затруднений: переход к субъект-субъектным отношениям, что подразумевает трансформацию всего учебного процесса; увеличение доли самостоятельного познания детьми новых знаний; увеличилась активность обучающихся (под влиянием новых технологий) и к сожалению, нами наблюдается отставание методического сопровождения учителей.

Еще одним затруднением является недостаточная работа учителя над развитием креативности школьников. Необходимо научить школьников: тренировке ума; критически относиться к фактам; развивать внимание; создавать новые проекты (филантропические, исследовательский, творческие, научные и др.). Проектное мышление на наш взгляд, это наиболее перспективное направление для развития обучающихся. Оно дает толчок в жизнь, ведь занимаясь подготовкой проекта обучающийся учится делать своими руками,

мыслит, налаживает связи, учится на своих ошибках и тренирует свое мировосприятие. Идея, которая двигает осуществление проекта - есть основная ценность для общества, и учителю необходимо научить обучающихся продуцировать новые идеи, с целью создания ими новых ценностей. Безусловно, это является одним из затруднений, так как продуцирование и реализация идей должно быть одним из основных видов его деятельности.

В этой связи мы решили в качестве одной из возможностей разрешения затруднений в педагогической деятельности учителя использовать толерантность как ключевую компетенцию.

Наблюдаемый нами на сегодняшний день процесс модернизации и повышения эффективности отечественного образования не был бы возможен без целенаправленного развития в обществе культуры терпимого отношения к окружающим члена социума: к иным культурным, религиозным и национальным и др. различиям. Новая (и в то же время существующая в России) культура толерантного отношения к окружающим требует дальнейшего развития и модернизации. Противоположное, интолерантное мышление на наш взгляд, является недопустимым в деятельности учителя.

Толерантность, как главнейшее качество в деятельности учителя формируется и воспитывается. Каждому педагогическому работнику, на наш взгляд необходимо развивать данное качество, чтобы быть в тренде в среде обучающихся. О толерантности более подробно можно узнать в Декларации принципов толерантности, которая была утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [1].

Толерантность как свойство личности учителя нуждается в совершенствовании и развитии. Толерантная личность использует во взаимодействии субъект-субъектный подход и открытость. В вопросе толерантности нельзя не согласиться с мнением Герберта Спенсера, который сказал, что «... Великая цель образования – это не знания, а действия».

Проведенное нами в рамках инновационных площадок углубленное исследование толерантности в образовательных организациях позволило нам сделать вывод о необходимости воспитания обучающихся в контексте терпимого отношения к окружающим. Учитель только своим примером, основанном на уважении, открытости и гуманизме может развить и формировать толерантность обучающихся.

Поликультурное общество, в котором мы проживаем, требует от образовательных организаций воспитания толерантного выпускника, но это является еще одним затруднением в деятельности учителя. Толерантность предполагает наличие у учителя демократического стиля общения и во взаимоотношения с обучающимися, что является основой субъект-субъектного взаимодействия.

В Миякинском районе нами проведено исследование в школах в контексте работы лаборатории. Нами были выбраны следующие методики: анкета «Изучение профессиональной готовности учителей к применению современных образовательных технологий» (по Л.В. Зевиной); анкета «Тьюторское сопровождение в образовательной организации»; опросник «Мои педагогические затруднения»; опросник «Взаимоотношения в педагогическом коллективе»; опросник «Оценка мотивационной среды в школе»; опросник «Оценка уровня развития педагогического коллектива»; анкета «Оценка удовлетворенности работой»; методика "Ценностные ориентации" (М. Рокич).

Результаты нашего исследования показали, что: профессиональная готовность учителей к применению современных образовательных технологий в Миякинском районе нуждается в непрерывном совершенствовании; тьюторское сопровождение не ведется в достаточной степени; методическая работа нуждается в развитии; взаимоотношения в педагогическом коллективе в целом хорошие, но нуждается в улучшении; мотивационная среда в образовательных организациях по отношению к инновациям требует развития; уровень развития педагогического коллектива в целом хороший, требуется работа в направлении его совершенствования; педагоги в целом удовлетворены работой, но не хватает объективности оценки работы учителей в т.ч. по заработным платам; согласно данным по Методике Рокича «Ценностные ориентации», педагогам необходимо повышать компетенции в направлении профессиональной деятельности в контексте толерантности; необходимо подготовить педагогический коллектив к использованию информационных технологий в образовательном процессе; нужно обеспечить материальную и моральную поддержку учителей, внедряющих инновации; следует повысить эффективность взаимодействия учителей и администрации.

Продолжая исследование в других муниципалитетах Республики Башкортостан (в контексте деятельности лаборатории), нами проведено тестирование учителей общеобразовательных организаций по методике М. Рокича «Ценностные ориентации», которое показало, что ценность «терпимости к мнениям других, умение прощать другим их ошибки, широта взглядов, умение понять чужую точку зрения» находится на 12 месте из 18 возможных (это низкий показатель). Это побудило нас, профессорско-преподавательский состав кафедры управления и профессионального образования ИРО РБ, на включение в образовательный процесс кафедры модулей, в которые включены материалы по развитию толерантности у учителей и директоров образовательных организаций.

Пример. Нами разработан 16 часовой модуль «Формирование ключевой компетенции толерантность». Данный модуль включает в себя сведения об истории толерантности, о характеристиках толерантности, законодательную базу по толерантности и другие материалы. Далее, нами кафедре была разработана программа повышения квалификации на тему: «Толерантность как ключевая профессиональная компетенция руководителя образовательной организации» на 48 часов.

В ходе работы сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории мы проводили и в муниципалитетах исследование по следующим параметрам: готовности учителей – членов педагогических коллективов к применению современных образовательных технологий в обучении и воспитании школьников. Выше мы говорили о том, что это является одним из педагогических затруднений в деятельности учителя и – в целом – влияет негативно на качество урока.

Приведем данные по одному из муниципалитетов. Было анкетировано 167 учителей 7 образовательных организаций. На вопрос – «готовы ли Вы к применению современных образовательных технологий в обучении и воспитании» только 26,4 % ответили положительно.

Аналогичная ситуация и в других муниципалитетах.

На вопрос анкеты – «В каких областях Вы чувствуете себя особенно не подготовленными?» результаты таковы: в методах обучения – проблемное обучение, опережающее обучение, модульное обучение, педагогическое сотрудничество – $\approx 75\%$; в методах педагогических экспериментов – $\approx 78\%$; в психолого-

педагогическом анализе урока – ≈ 60%. Таким образом, подавляющее большинство учителей не готовы к применению новых технологий.

Исходя из полученных данных нами для муниципалитетов были разработаны отдельные модули и программы (72 ч.) по повышению профессиональных компетенций учителей в обозначенных областях. Такая работа проводилась нами в Бурзянском, Миякинском, Караидельском, Мишкинском и других сельских районах, в гг. Нефтекамске, Ишимбае и др.

Одновременно нами был обобщен передовой опыт учителей в этих областях и доведен до муниципалитетов. Задействовали мы и лучших учителей в эту работу.

С целью обеспечения непрерывного образования учителей стали практиковать проведение выездных курсов на базе муниципального района, в результате, за последние 3 года около 80% учителей-предметников были охвачены курсами повышения квалификации, все руководители образовательных организаций прошли курсы повышения квалификации по проблеме «Современный образовательный менеджмент в деятельности учителя», «Психолого-педагогическая компетентность классного руководителя в условиях внедрения новых ФГОСов». Совместно с соответствующей кафедрой мы повысили квалификацию учителей химии, биологии, истории, русского языка и литературы, начальных классов.

На базе муниципальных районов были открыты филиалы инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов и отдельных образовательных организаций» (Центральная группа была в ИРО).

Работа инновационной кластерной педагогической лаборатории, экспериментальных площадок, инновационная деятельность педагогов муниципалитетов в целом показали, что такой комплексный подход решает эффективно проблему затруднений учителей в педагогической деятельности.

Использовали мы и августовские конференции учителей, ежегодные районные педагогические чтения, организацию методических выставок. Опыт работы лучших учителей рассматривался и рекомендовался во внедрение на заседаниях районных методических объединений, методических Советах, занятиях творческих групп. Обобщен опыт работы в этом направлении по трем направлениям: опыт учителей; опыт лучших школ; опыт методических служб (муниципальной и школьной).

Учителя муниципалитетов печатаются в газете «Первое сентября», в журналах «Учитель Башкортостана» и «Образование: традиции и инновации» и др.

Выводы. Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что эффективность образовательного процесса напрямую зависит от развития учительского потенциала. Данный потенциал невозможно развить без обучения учителей технологиям толерантности, современным образовательным «технологиям (цифровая образовательная среда и др.).

Работа нами в этом направлении продолжается. Актуальность данной работы еще более возрастает в связи с введением с 1 сентября 2021 обновленных стандартов в начальную и общую школу.

Литература:

1. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php/> (Дата обращения: 25.09.2017).
2. Гуров В.Н. Опыт организации социально-педагогической работы. – Педагогика, 1993. – №4. – С. 95-103
3. Гуров В.Н., Вишняков В.Ф. Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитания и обучения деятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – Ставрополь, 2003.
4. Мальшко С.В. Педагогические трудности современного учителя и стратегии их преодоления // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 6. – С. 175-180.
5. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Дайнова Г.З., Левина И.Р., Шабаева Г.Ф., Мубинова З.Ф. Инновационная школа и задачи и институты и задачи института педагогики в подготовке специалистов нового типа // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 6 (37). – С. 29-36.
6. Каримов Ф.Ф. Совместная деятельность участников образовательных отношений как составная часть технологии формирования толерантности/ В сборнике: Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов. методология, методические разработки и материалы (Городской Округ Город Нефтекамск). – Уфа, 2015. – С. 105-108.
7. Гуров В.Н., Иванцова Н.А., Мазитов Р.Г. Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2018. – 192 с.
8. Гуров В.Н., Мазитов Р.Г., Каримов Ф.Ф. Толерантность как ключевая компетенция руководителя образовательной организации. Монография. – Уфа, 2016. – 160 с.
9. Антикризисное управление школой: сборник материалов. Вып. 1. Общ. Ред. В.Н. Гурова. авт. сост. В.Н. Гуров, Д.В. Гуров, Е.В. Гурова, Р.Р. Исламов, Ф.Ф. Каримов, В.Я. Асабина, Е.В. Хамзина, 2019. – 140 с.
10. Гуров В.Н., Мазитов Р.Г., Гуров Д.В., Гурова Е.В., Исламов Р.Р., Чурсина П.В., Лютова Г.Р., Калугин Д.М., Каримов Ф.Ф., Иванцова Н.А., Хамзина Е.В., Дайнова Г.З., Мальшко С.В. Теория и практика повышения качества деятельности образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций: Учебно-методическое пособие. – Уфа.: Изд-во: АЭТЕРНА, 2019. – 171 с.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

САМОЗАЩИЩЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Традиционность и новаторство проблематики самозащищенности для российской науки. Практика формирования всех форм самозащищенности в западных странах через специализированные психологические службы, консультирование и информирование. Проблема формирования самозащищенности учащихся в России. Ассоциативные, ролевые, деятельностные и коммуникативные игры как методы формирования самозащищенности учащихся. Когнитивный, мотивационный, деятельностный критерии социализации учащихся.

Ключевые слова: самозащищенность, психологическая служба, консультирование, педагогические методы.

Annotation. The tradition and innovation of the problem of self-protection for Russian science. The practice of forming all forms of self-protection in Western countries through specialized psychological services, counseling and information. The problem of the formation of self-protection of students in Russia. Associative, role-playing, activity and communicative games as methods of forming students' self-defense. Cognitive, motivational, activity criteria of student's socialization.

Keywords: self-protection, psychological service, counseling, pedagogical methods.

Введение. Проблема самозащищенности – проблема одновременно традиционная и новаторская для российской педагогики. Традиционность заключена в исконной педагогической цели личностного формирования учащегося, развития всесторонне развитой, гармоничной, цельной индивидуальности. Новаторство связано, с одной стороны, с потребностями современного общества, динамика развития которого требует формирования личности, адаптированной к бесконечным социальным и техническим изменениям, готовой к автономному существованию в мире информационных технологий. С другой стороны, классическая российская (советская) педагогика опиралась на коллективистскую, «патриархальную» парадигму, в соответствии с которой коллектив (семейный, учебный, трудовой) являлся основным «страховщиком» жизненных неурядиц личности, поэтому развитие коллективистской модели поведения являлось главной линией в педагогических процессах, научных исследованиях, пропагандируемых ценностях, реализуемых принципах воспитания и т.д. Информационный, технологический, экономический, коммуникационный «хаос», в который погружается молодой человек после окончания средней школы (а, порой, еще и находясь в ее стенах), чрезвычайно актуализирует проблему самозащищенности и самоактуализации, что и обуславливает необходимость обновленного понимания и изучения этой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Содержательно понятие самозащищенности включает в себя:

– результат цельного психолого-педагогического процесса, направленного на активизацию личностного потенциала самоопределения и саморазвития воспитуемых;

– психологическую, нравственную, интеллектуальную характеристику личности, подтверждающую способность к самореализации и самоактуализации индивидуальности;

– интегративную способность человека к самореализации индивидуальности. Интегративность обеспечивается соучастием в способности к самозащищенности таких развитых психологических способностей как: самоидентичность, самонадежность, самопрезентативность, самодостаточность.

Для западноевропейской и американской педагогики вполне естественной является тема самозащищенности как отражение господствующем в западном менталитете идеале самодостаточной личности, обусловленном демократическими и рыночными социальными механизмами. Поэтому для современной западной литературы характерны уже не теоретические изыскания в данной области, а анализ реальных практик развития всех форм самозащищенности учащихся.

Анализ практики социально-педагогической деятельности по обеспечению самозащищенности за рубежом показывает, что в учебных заведениях развитых стран Западной Европы уделяется большое внимание организации психологических служб, центров социально-психологической помощи учащимся. Так, согласно исследованиям американских ученых, 40% учащихся обращаются в службы за помощью при построении личностной карьеры. Среди проблем обратившихся за помощью учащихся треть связаны с учебной (добровольному уходу из учебного заведения или отчислению, достижениям и затруднениям с учебной, необходимостью в наработке конкретных учебных навыков, затруднениям в выборе подходящих учебных курсов и т.д.). Другая треть проблем связана с разрешением личностных проблем и затруднений учащихся (эмоциональных срывов, любовных неудач, трудностей в установлении социальных контактов, утрата уверенности в себе). Оставшийся круг проблем охватывает вопросы здоровья, трудоустройства, финансовой помощи, питания, проживания и т.д. Хотя эти проблемы не имеют психологической природы, но их нерешенность сказывается на психологическом самочувствии учащихся, их незащищенности [5]. Таким образом, проблема самозащищенности приобретает комплексный характер. Поэтому, например, сотрудники американских вузов, занимающиеся проблемами самозащищенности студентов, имеют широкий функциональный спектр. В число таких сотрудников входят учителя социальных и адаптивных умений, консультанты-клиницисты, руководители рабочей нагрузки и различные работники социальных служб, а также представители медперсонала и администрации учебного заведения (например, деканы для студентов, деканы для мужчин и женщин, директора по обеспечению жильем, чиновники по финансовой помощи, прием, по работе с иностранными студентами, студенческими организациями). Интересно, что постоянной структуры и норм работы социальных служб в американских вузах нет. Так, в небольших колледжах социальные работники служат в офисе деканов по работе со студентами или по учебной работе. Большие учебные заведения имеют возможность организовать независимые структурные подразделения, в которой

работают сотрудники с полной или частичной занятостью. Направленность этих служб различна: психотерапия, профориентация, академические отделы. Практика работы этих служб отражена в исследовании Т.М.Трегубовой. Она выделяет три сферы деятельности социальных служб в американских учебных заведениях:

- 1) экономическая – сфера профессиональной ориентации и трудоустройства в период обучения;
- 2) учебная – сфера поддержки в организации учебного процесса, помощи в выборе учебных предметов для изучения;
- 3) социальная – сфера психологического консультирования и диагностики для изучения возможностей учащихся, поддержка в процессе социализации.

Таким образом, в функционал подобных социальных служб входит:

- сбор информации о каждом учащемся, его индивидуальных особенностях;
- организация информирования в трех областях: учебной, профессиональной и личностно-социальной;
- индивидуальные или групповые консультации с учащимися;
- трудоустройство, т.е. оказание помощи учащимся в поиске работы (подбор подходящей работы, поступление в другое учебное заведение);
- контроль за результатами и эффективностью проводимых программ поддержки и информирования.

Главными методами работы социальных служб являются консультирование и информирование. В ходе консультирования используются совет, тренировка, интерпретация ситуации проблемы; разъяснение мысли, положения, факта или эмоционального состояния; увещание, осуждение, проявление симпатии; все виды недирективного общения; совместное изучение случаев; интервью, психологическое тестирование, групповые дискуссии и тренировки; приемы, исходящие из тех или иных теорий обучения. В качестве инструментов осуществления названных процедур выступают тесты, информация об образовательных и профессиональных возможностях (книги, кинофильмы), компьютерные программы, структурированные интервью и многие практические приемы, не имеющие особой теоретической базы [3].

Основоположником консультирующей психологии в американских колледжах является Ролло Мэй, трудившийся в Нью-Йоркском Сити-колледже еще в довоенные годы. Результаты этой практики нашли отражение в его известной работе «Искусство психологического консультирования» [4]. В своей книге Р. Мэй, описывая свою практику в качестве консультанта, говорит о широком спектре задач консультанта, в том числе об умениях обеспечить учащимся возможность на основе коллегиального опыта раскрыть и испытать новые идеи; изучить собственные и чужие установки и ценности; апробировать личностные, социальные, образовательные, профессиональные и общечеловеческие роли; снизить зависимость от семьи и дома, приобретая самостоятельность; способствовать соперничеству в академической сфере; овладеть контактами с разнообразными новыми людьми. Главное, консультирующей психолог должен помочь студенту справиться с напряжением, связанным с новой для него студенческой ролью. Многообразие задач психологического консультирования привело сегодня к специализации консультантов, например, консультант по профессиям, по проблемам образования, по развитию, по вопросам поведения, по задачам приспособления к ситуации, по личностным проблемам, социальным, этическим, финансовым. Более того, для разных групп студентов может быть выделен специальный штат консультантов. Это иностранные студенты, живущие дома и при колледжах, женатые, инвалиды, неуспевающие, великовозрастные, вернувшиеся на учебу после ухода из вуза, имеющие финансовые затруднения. Как видно из изложенного, консультирование в сфере образования выходит за рамки решения сугубо психологических проблем: таких консультантов следовало бы назвать психо-социологами образования, поскольку за ними сохраняются и функции клиницистов и психометристов, и роль исследователей; в то же время на них возлагаются обязанности содействовать решению сугубо социальных проблем [6].

Таким образом, организованный процесс консультирования и информирования в западноевропейских и американских вузах принимает вид содействия жизненному решению, перерастая начальную схему, охватывая личностное консультирование и содействие саморазвитию учащегося в целях повышения уровня его самозащищенности.

Если говорить о российских исследованиях, то следует отметить интересные эксперименты в вузах Хабаровска и Волгограда. Так, в Хабаровском государственном педагогическом университете Л.П. Лазаревой проводилось исследование по проверке эффективности реализации педагогических условий развития адекватной самозащищенности личности студента-первокурсника в техническом вузе [2].

Особенностью российского подхода к решению проблем самозащищенности студентов является стремление гармонизировать принципы индивидуалистического и коллективистского развития личности в полном соответствии с доминирующей в российском менталитете коллективистской парадигмой. В содержание исследовательской программы «Я и все» было заложено условие формирования у студентов-младшекурсников понимания необходимости умения общаться и развития связанных с ним основных эмоционально-ценностных ориентиров. Инструментом взаимодействия педагога и воспитуемых при этой установке была избрана педагогика саморазвития. Однако под ней не подразумевалась лишь синтез прагматического и индивидуалистического подхода. По мнению исследователей, подобное фальсифицирование роли педагогики способствовало бы оправданию установки на жесткость, теоретически оправданный эгоизм, презрение к «толпе». При уважительном внимании к личностной свободе, утверждению ее разумного права и реальной необходимости – ими постоянно подчеркивалась невозможность изолированного от людей социального существования человека, насущность взаимоуважительности между «я» и «они», согласованность действий. В ходе эксперимента использовались различные методы социальной психологии и педагогики: эксперимент (естественный, формирующий), анализ продуктов деятельности, моделирование; терапия и коррекция: тренинговые группы, поведенческий тренинг, преодоление конфликтов и стрессов; мотивирование и управление.

В качестве измерительных величин, показывающих состояние развития адаптивности у студентов на основе самопознания, были избраны уровень самооценки и тревожности личности. В течение эксперимента неоднократно производились замеры этих двух величин. По итогам эксперимента было обращено внимание на тот факт, что произошло благоприятное смещение акцентов, в структуре «тревожной» личности: повысилась самооценка, снизился уровень тревожности, улучшился психологический фон в группе. Таким образом, экспериментаторы имели возможность убедиться, что в ходе психолого-педагогической помощи

социализирующейся личности происходит изменение ее психики посредством двух процессов социализации – саморазвития и освоения социального опыта. Исследователями Хабаровска был сделан вывод, что в условиях вуза осуществление педагогической стратегии развития возможно через формирование способностей к самозащитности, что предполагает, во-первых, углубленное психолого-педагогическое диагностирование, последовательную воспитательно-коррекционную работу среди слабо адаптированных учащихся, посредством привлечения методических средств педагогики саморазвития, направленной на усиление личностью собственного потенциала, духовной стойкости, многогранных способностей к самозащитности.

Второй эксперимент, связанный с процессом формирования самозащитности, был проведен в педагогическом колледже г. Волгоград [1]. Экспериментаторы пришли к выводу, что для социального становления личности в учебном процессе необходимы специальные средства, оказывающие влияние на развитие способностей к самопознанию как фактору самозащитности. Одно из таких средств – игра – была изучена в процессе эксперимента, в результате которого были выявлены социально-педагогические функции игры, используемой в обучении учащихся:

- имитация ситуаций, адекватных эталонам гуманистических отношений;
- принятие игровых ролей, отражающих социальные отношения и мотивирующие к процессу самопознания, как фактору самозащитности;
- построение управляемой системы социальных взаимоотношений в контекстно-игровой деятельности;
- оптимизация социальных отношений в игровой деятельности, способствующей формированию личностной композиции социальных отношений.

Были проанализированы различные игры с точки зрения степени включенности личности студента педагогического колледжа в деятельность и выделены 4 группы игр: ассоциативные, ролевые, коммуникативные, деятельностные, при использовании которых возрастает уровень самопознания студентов, способствующий его самозащитности. Каждой группе игр соответствуют свои целевые характеристики:

1) Ассоциативные игры позволяют: актуализировать мотивы значимости знаний о различных типах социальных отношений, культурно-ценностных установок для будущей социальной деятельности студента; развивать личностный потенциал студента, его эмпатийные способности к формированию самозащитности; формировать культурно-ценностные, социальные установки, чувство общности, включенности в мир через взаимодействие с природой как важнейшим фактором среды; помогать освоению социального духовно-нравственного опыта студента.

2) Ролевые игры позволяют: предоставлять студенту возможность выразить себя в различных социальных ролях, видах социальной деятельности, тем самым познавая себя и свои возможности в реализации самозащитности; стимулировать разностороннее проявление личности студента в различных ситуациях; активизировать интерес к адекватной оценке состояния своей готовности к выполнению социально-ценностных функций; развивать умение анализировать поступки как свои, так и других членов общества; формировать у студентов способности к адекватной деятельности в предстоящих социальных ситуациях, направленность на достижение результатов в социальной деятельности.

3) Коммуникативные игры позволяют: развивать коммуникативные свойства, формировать грамотную, культурную речь у студентов, навыки социального общения; воспитывать культуру общения и развивать умение межличностного взаимодействия; создавать вариативность выбора студентом форм социального взаимодействия и группы общения; воспитывать уверенную ориентировку студента в различных социальных ситуациях.

4) Деятельностные игры позволяют: учить осознавать значимость практической деятельности, повышать степень сознательного участия в социально-значимой деятельности; развивать у студента способность к самостоятельному формированию социальных умений на базе приобретенных ими теоретических и практических знаний, потребность в достижении успеха, стремление к самовыражению; создавать ситуации, способствующие усвоению студентом социального опыта, наполненного духовно-нравственным содержанием, творческого решения задач с социально-практической направленностью; воспитывать стремление творчески подходить к различным видам деятельности.

В результате проведенных исследований Е.А. Ждан было получено теоретическое обоснование модели социально-игровой контекстности в обучении как средства самопознания личности. Данная модель ориентирована на личность студента, на его способности преодолевать различные ситуации на основе самозащитности. На представленной модели формы деятельности обучения конкретного типа взаимосвязаны через игру с методами, активизирующими процесс развития способностей самозащитности у личности. Социально-игровая компетентность в обучении задавала направленность всей конструкции: видам деятельности студента, формам и методам, обеспечивающим формирование личностной композиции социальных отношений.

Также в исследовании Е.А. Ждан были обоснованы критерии социализации учащегося посредством социально-игровой контекстности в обучении: когнитивный, мотивационный, деятельностный. Каждый из перечисленных критериев отражался в эмпирических показателях. Когнитивный показатель предполагал приобретение студентом необходимого для жизни в конкретной социальной среде объема знаний, умений, навыков, духовно-нравственных ценностей и интериоризацию цели деятельности, в которую он включен, реально отражающей социальные нормы отношений; интериоризацию социального опыта, наличие знаний о различных типах социальных отношений, осознание зависимости своего успеха от уровня развития общественных отношений, знание особенностей социального общения. Мотивационный показатель включал в себя вариативность выбора студентом видов социальной деятельности, форм социального взаимодействия и группы общения; стремление к участию в социальных отношениях, потребность к социальному общению в различных группах людей, направленность на достижение результатов в социальной деятельности и адекватная оценка своего участия в ней. Деятельностный показатель раскрывал возможности студента выразить себя в различных ролях, видах социально-значимой деятельности и являющийся отражением изменений, происходящих с ним в процессе социальных проб, общения; участие в поиске путей реализации своих возможностей: участие в социально-значимой деятельности, проявление инициативы и активности, творческий подход. Названные критерии социализации студентов могут служить исходным моментом для выявления уровня сформированности самопознания и самозащитности студента в учебно-воспитательном процессе [1].

В современных учебных заведениях России и Татарстана, на основе анализа теории и практики, сложились определенные подходы к организации развития самозащитности личности. Они включают, главным образом, диагностирование различных способностей, состояний, особенностей мироощущения личности; а также формы и способы коррекции психоэмоциональных состояний студентов, развития их адаптивных способностей (социально-психологический тренинг).

Однако большинство учебных заведений на сегодняшний день не обладают какой-либо определенной, сконструированной, объединенной вокруг четкой идеи самозащитности молодого человека, обогащения его социально-психологической компетенции как средства развития творческой адаптации личности к "тревожащему" обществу. Преодоление такого несовершенства возможно в организации определенных педагогических условий в учебных заведениях. Эти условия содержат обязательность психолого-педагогического обследования начинающих студентов с целью диагностирования их расположенности к благополучному (неблагополучному) существованию с сообществом. Тем самым делается первый шаг к мотивации творческой активности учащихся, направленной на самопознание и развитие способностей к самозащитности. Практической основой теории самозащитности являются занятия в группах коррекционного тренинга, построенном на синтезе социальной психологии, педагогики сотрудничества, психотерапии. Рефлексивная работа, которая следует за каждым шагом, совершенным в познании сущности своего "Я", его возможностей к восхождению на его новые вершины, послужит новым этапом развития личности и явится залогом психолого-педагогического обеспечения самозащитности учащихся. Постоянное педагогическое обследование, диагностирование, наблюдение за учащимися с низкими возможностями к адаптивности, вовлечение их в тренинговые группы станут основными способами выразительности нового подхода к организации педагогического обеспечения самозащитности.

Выводы. Самозащитность – традиционная и новаторская проблема для российской педагогики. Если для западных стран эта проблема давно приобрела практическое оформление, где накоплен большой опыт в ее разрешении, то для России процесс формирования самозащитности учащихся актуален и как проблема научного исследования, и как практика социализации молодежи. Экспериментальные исследования данной проблемы показали, что формирование самозащитности есть важнейший элемент развития личности, ее успешной социализации. Изучен потенциал ассоциативных, деятельностных, ролевых и коммуникативных психологических игр как эффективных методов формирования самозащитности. Разработаны критерии оценки уровня самозащитности учащихся: когнитивный, мотивационный, деятельностный.

Литература:

1. Ждан Е.А. Социально-игровая контекстность в обучении как средство социализации старшеклассников: Дисс...к.пед.наук. – Волгоград, 1997. – 218 с.
2. Лазарева Л.П. Педагогические условия развития адекватной защищенности личности студента-первокурсника в техническом вузе: Дисс.канд.пед.наук. – Хабаровск, 1996.
3. Трегубова Т.М. Социальная работа за рубежом: модели и практика. – Казань, 1999. – 108 с.
4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / пер. с англ. Т.К. Кругловой. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999.
5. Berdit Ralf F. Counseling-college and university // Encyclopedia of Educational Research. – 4-th Ed. – 1969.
6. Mare Pierre. Decolariser le psychologue scolaire «Unschool» the school puchologist // Schweirerische Zeitschrift für Psychology. – 1991 – V. 5. – №3

Педагогика

УДК 378.046.4

преподаватель Дауров Алим Ибрагимович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

преподаватель Теуважукв Аслам Хасанович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ВНОВЬ ПРИНЯТЫХ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития социально-коммуникативных умений вновь принятых сотрудников. Предлагается опыт взаимодействия вновь принятого сотрудника на рабочем месте. Автор статьи определяет ситуации, которые развивают социально-коммуникативные умения: организация эффективного общения, создание ситуации разрешения конфликтов, обучение активному слушанию. В статье дается подробная им характеристика.

Ключевые слова: вновь принятые сотрудники, социально-коммуникативные умения, обучающие ситуации.

Annotation. The article deals with the development of social and communication skills of newly hired employees. The experience of interaction of the newly hired employee in the workplace is offered. The author of the article defines situations that develop social and communicative skills: organizing effective communication, creating a situation for resolving conflicts, teaching active listening. The article gives a detailed description of them.

Keywords: newly hired employees, social and communication skills, teaching situations.

Введение. Как известно, социально-коммуникативные умения личность использует для эффективного взаимодействия с другими людьми и относятся они к категориям доминирования против подчинения [1; 2; 4; 6]. Эти положительные умения межличностного общения включают, среди прочего, убеждение, активное слушание, делегирование полномочий и руководство. Разные академические науки,

сфокусированные на исследованиях, касающихся социального функционирования, изучают как навыки межличностного общения приобретаются через социальные изменения в отношении, мышлении и поведении.

Социально-коммуникативные умения относятся к социальным навыкам, которые позволяют людям общаться, учиться, просить о помощи, удовлетворять потребности соответствующим образом, ладить с другими, заводить друзей, развивать здоровые отношения, защищать себя и в целом иметь возможность гармонично взаимодействовать с обществом [11; 12; 13]. Социально-коммуникативные умения формируют такие важные черты характера, как надежность, уважительное отношение, ответственность, справедливость, забота и гражданство. Эти качества помогают построить внутренний моральный компас, позволяя личности делать правильный выбор в мышлении и поведении, что приводит к социальной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Важными социально-коммуникативными умениями, определенными управлением по трудоустройству, являются: координация (корректировка действий по отношению к действиям других), наставничество (обучение и помощь другим, как что-то делать (например, коллеге по учебе), переговоры (обсуждение, направленное на достижение соглашения), убеждение (действие или факт убеждения кого-либо или убеждение сделать что-то или поверить во что-то), ориентация на служение (активно искать способы развиваться в духе сострадания и психосоциального роста), социальная восприимчивость (способность осознавать реакции других и понимать их).

Наш многолетний эмпирический опыт подтвердил, что социально-коммуникативные умения ориентированы как на основные, так и на промежуточные цели. Например, взаимодействие сотрудника МВД на рабочем месте, инициированное вновь принятым сотрудником с опытным сотрудником, сначала будет содержать такую основную цель как сбор информации, а промежуточная цель будет заключаться в установлении взаимопонимания для достижения главной цели.

Социально-коммуникативные умения необходимы вновь принятым сотрудникам МВД России для построения как личных, так и профессиональных отношений. Демонстрация сформированных межличностных навыков может помочь вновь принятому сотруднику в достижении карьерных целей, внести свой вклад в достижения общества, добиться хороших результатов в процессе профессиональной деятельности. Понимание и улучшение личностных социально-коммуникативных умений приносит пользу во всех сферах жизни.

Включенные наблюдения за вновь принятыми сотрудниками показывают, что социально-коммуникативные умения используются для повседневного общения с другими сотрудниками при решении служебных задач разными способами, включая вербальные, невербальные, письменные и визуальные. Их называют «межличностными» или «мягкими» навыками.

Вербальные навыки включают разговорный язык, в то время как невербальное общение включает язык тела, мимику и зрительный контакт. Каждый раз, когда вновь принятый сотрудник взаимодействует с коллегой, он использует социально-коммуникативные умения: они помогают построить и поддерживать успешные отношения в профессиональном и личном плане.

Наличие развитых социально-коммуникативных умений у вновь принятого сотрудника дает несколько преимуществ как в личных, так и в профессиональных отношениях. Обладая прочными социально-коммуникативными умениями, у него есть возможность наладить отношения лучше, эффективно решать сложные социальные ситуации. Кроме того, социально-коммуникативные умения позволяют получить идеи, информацию, методы и точки зрения от людей с разными областями знаний.

В процессе нашего эмпирического опыта с целью улучшения взаимодействия вновь принятого сотрудника на рабочем месте мы определили ситуации, которые развивают социально-коммуникативные умения:

1. Организация эффективного общения вновь принятых сотрудников. Способность эффективно общаться с другими – это ключевой признак социально-коммуникативных умений. Если у вновь принятого сотрудника есть сильные коммуникативные навыки, он сможет ясно делиться своими мыслями и идеями с другими. Из эффективных коммуникаторов развиваются хорошие лидеры, потому что они могут обяснить проекты и цели в простой для понимания форме. Эффективный коммуникатор – это тот, кто тщательно передает свое сообщение, восприимчив и реагирует на мнения других. Те, кто умеют общаться, говорят ясно, прямо и легко понимаемым языком. Они, как правило, настойчивы в своих чувствах и точках зрения, но они также открыты для предложений от других.

2. Создание ситуации разрешения конфликтов вновь принятыми сотрудниками. Разногласия и недовольство могут возникнуть в любой ситуации. Разрешение конфликта – это способность добраться до источника проблемы и найти работоспособное решение, это процесс разрешения спора между двумя или более людьми. Конфликт может возникать между отдельными сотрудниками, между членами команды в служебной деятельности. Когда возникает спор, лучший способ решения проблемы – использовать переговоры. Посредством переговоров сотруднику важно быстро решить проблему, найти решение, с которым согласны все стороны, и улучшить отношения между конфликтующими группами.

Разрешение конфликтов имеет важное значение для поддержания производительной рабочей силы и высокого морального духа на рабочем месте. В процессе подготовки вновь принятого сотрудника в систему МВД мы учим разрешать конфликты на своем рабочем месте. Социально-коммуникативные умения в этом случае имеют определяющее значение. Приведем конкретные примеры:

– сначала мы учили вновь принятых сотрудников разбираться в конфликте (прежде чем вы начнете общаться с другой стороной, полностью осознайте свою позицию в конфликте и позицию другой стороны. Также важно прояснить свои интересы и интересы другого человека. Подумайте о том, что вас действительно волнует в конфликте, что вас беспокоит и что вы хотели бы видеть. Выполните то же упражнение, думая о конфликте с точки зрения другой стороны. Подумайте, каких соглашений вы могли бы достичь);

– предлагали сотрудникам изучить альтернативы (в некоторых случаях стороны не могут достичь приемлемого решения конфликта. Вы должны принять это во внимание, прежде чем сесть с другой стороной, чтобы решить проблему. Подумайте, в какой момент вы уйдете от конфликта и что вы будете делать, если не сможете прийти к соглашению. Затем, когда вы обдумываете возможные варианты разрешения конфликта, вы можете сравнить каждое из этих решений с лучшей альтернативой, которую вы уже выбрали, и быстро определить, лучше ли новое решение);

– предлагали найти уединенное нейтральное место (важно найти тихое и нейтральное место, где вы сможете обсудить конфликт наедине. Поскольку цель, в итоге, состоит в том, чтобы снять напряжение,

уединение имеет важное значение. Офис или даже конференц-зал могут работать хорошо, если вы можете закрыть двери и поговорить наедине, не отвлекаясь);

– организация общения с обеими сторонами конфликта (после того, как вы обдумали свои интересы и интересы другой стороны и нашли уединенное нейтральное место, в котором вы можете поговорить, пришло время напрямую общаться друг с другом. Будьте активным слушателем. Слушайте внимательно, перефразируя утверждение своими словами, чтобы полностью понять, о чем говорит другая сторона. Например, вы можете начать со слов: «Итак, вы говорите, что... Я правильно вас понял?». Пусть все участвуют. Если в разговоре участвует несколько сторон, позвольте каждому, кто хочет внести свой вклад в разговор, сделать это. Сотрудники, которые участвуют, скажут, как разрешается конфликт, и будут полезны в поиске решения: избегайте формирования предположений, сохраняйте непредвзятость, задавайте вопросы и собирайте информацию, чтобы полностью понять каждую позицию, сохраняйте спокойствие, даже если сотрудник становится эмоциональным. Возможно, вы даже захотите извиниться, если это оправдано, поскольку это может помочь смягчить ситуацию);

– обучение определению общей цели (на этом этапе обе стороны договариваются о желаемом исходе конфликта. Как только все преодолели основную причину проблемы, они часто обнаруживают, что работают над одной и той же целью, просто у них разные мнения о том, как ее достичь. Обсудите, чего бы вы хотели добиться, и каковы ваши интересы. Предложите другой стороне сделать то же самое. Как только вы определили общую цель, вы можете приступить к ее разрешению);

– привлечение стороннего посредника (в некоторых случаях полезно использовать нейтральную третью сторону, честность которой все верят. Это может помочь обеспечить полное понимание друг друга обеими сторонами и, при необходимости, постоянно напоминать всем о конечной цели, чтобы беседа и сеанс мозгового штурма оставались продуктивными);

– организация и участие в «Мозговом штурме» (когда вы полностью понимаете конфликт, интересы каждой стороны и общую цель для всех сторон, вы можете начать думать о возможных решениях. Постарайтесь придумать как можно больше идей. Ищите беспроигрышные решения или компромиссы, с которыми могут согласиться все стороны. Обсудите каждую идею. Подумайте, в чем дело и вовлечены ли в эту идею другие люди, с которыми следует посоветоваться. Если идею невозможно использовать, обсудите, почему она не сработает. Если конфликт возникает между вами и кем-то, кто работает под вашим руководством, сначала используйте их идеи, чтобы повысить личную приверженность с их стороны и заставить их чувствовать себя услышанными);

– обучение согласованию плана действий (определите различные решения, которые можете принять и вы, и другая сторона, и посмотрите, где есть точки соприкосновения. В идеале вы должны найти решение, которое будет беспроигрышным для всех участников. Однако, если это невозможно, поищите идею, с которой каждый может согласиться и принять на себя обязательство).

3. Обучение вновь принятых сотрудников активному слушанию. Активное слушание – это способность уделять пристальное внимание сотруднику, который с вами общается. Активных слушателей обычно уважают коллеги из-за внимания и уважения, которое они проявляют к другим.

В ходе исследования мы улучшали у вновь принятых сотрудников навыки слушания, учили сосредотачиваться на говорящем, избегая отвлекающих факторов и ожидая ответа только после того, как собеседник закончит (а не пока он говорит). Мы учили вновь принятых сотрудников оценивать свои текущие навыки слушания, чтобы выбрать области, в которых вы можете улучшить. Вновь принятые сотрудники для улучшения своих навыков слушания выполняли несколько заданий (поддерживали зрительный контакт с говорящим; визуализировали, что говорит сотрудник; не перебивали, сколько бы долго не говорил сотрудник; дожидались паузы, чтобы задать вопросы; задавали уточняющие вопросы; сочувствовали говорящему сотруднику; обращали внимание на невербальные сигналы и др.).

Выводы. Таким образом, социально-коммуникативные умения – это способность человека адекватно взаимодействовать с другими людьми, социальными группами и обществом в целом. Мы рассматриваем для вновь принятого сотрудника базовые (ориентировка в определенной ситуации, установление контакта, самопрезентация, получение информации от собеседника, предоставление информации, эмоциональная регуляция беседы, предоставление обратной связи) и высокие (способность слушать, искать компромиссы, эмпатия эмоциональному состоянию собеседника, способность разрядить эмоциональное напряжение) группы социально-коммуникативных умений, которыми он должен овладеть для будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа 2-ое изд. / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 414 с.
2. Бурнард Ф. Социально-психологический тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб, 2002. – С. 20-23.
3. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы контекстного обучения // Игровое моделирование: Методология и практика / А.А. Вербицкий. – Новосибирск: Наука, 1987. – 228 с.
4. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Уральск, гос. пед. ун-т, 2000. – 146 с.
5. Кузьмина Н.В. Особенности коммуникативной деятельности педагога // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – М., 1993. – С. 26-37.
6. Мудрик А.В. Коммуникативная культура личности / А.В. Мудрик // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: Сб. науч. тр. / АПН СССР: «Школа». – М.: 1989. – С. 56-67.
7. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – С. 122-302.
8. Пассов Е.И., Стояновский А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория / Е.И. Пассов, А.М. Стояновский // Иностраный язык в школе. – 1989. – № 2. – С. 18-21.
9. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений / Е.В. Семенова. – М.: МГУ, 2008. – 148 с.
10. Стасюкевич И.В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза: автореф. дис. . канд. пед. наук / И.Ч. Стасюкевич. – Ставрополь, 2005. – 20 с.

11. Ширшов В.Д. Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В.Д. Ширшов. – Челябинск: ЧГПУ, 1985. – 16 с.
12. Johnson D.W. and Johnson R T Social skills for successful group work // Educational Leadership. N-Y, 2007, PP. 29-33.
13. Teaching Revision: results and Perspectives // The Education Digest. – 2008. – V. 54. – PP. 22-23

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

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

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена одному из важных проблем психологии и педагогики, как развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. В статье раскрывается процесс развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста через художественно-эстетическую деятельность: развитие компонентов эмоционального интеллекта (направленность внимания ребёнка на мир людей и мир эмоций, эмоциональную ориентацию ребёнка на другого и готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности; процесс разработки цикл занятий, направленный на проработку базовых эмоций (страх, печаль, гнев и радость), который будет включать рисование, аппликацию, сторителлинг, чтение авторских сказок, танцы, прослушивание музыкальных произведений и т.д.

Ключевые слова: развитие эмоционального интеллекта, дети старшего дошкольного возраста, художественно-эстетическая деятельность.

Annotation. The article is devoted to one of the important problems of psychology and pedagogy, as the development of the emotional intelligence of older preschool children. The article reveals the process of development of emotional intelligence in older preschool children through artistic and aesthetic activity: the development of components of emotional intelligence (focus of the child's attention on the world of people and the world of emotions, the child's emotional orientation to another and the child's readiness to take into account the emotional state of another in his activities; process development of a cycle of classes aimed at working out basic emotions (fear, sadness, anger and joy), which will include drawing, applique, storytelling, reading fairy tales, dancing, listening to music, etc.

Keywords: development of emotional intelligence, children of senior preschool age, artistic and aesthetic activity.

Введение. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в число целевых ориентиров дошкольного образования включена способность учитывать интересы и чувства других людей, сопереживать неудачам, радоваться успехам окружающих. В разделе 2.6 документа, в рамках социально-коммуникативного направления образования детей, отмечается необходимость «развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания».

На основе анализа научной литературы нам удалось выяснить, что представляет собой эмоциональный интеллект, его особенности в старшем дошкольном возрасте; значимость художественно-эстетической деятельности в старшем дошкольном возрасте; то, как устроен синтез художественно-эстетической деятельности и эмоционального интеллекта – как первое влияет на второе и какие именно аспекты художественно-эстетической деятельности можно использовать при развитии эмоционального интеллекта старшего дошкольного возраста.

Отметим, эмоциональный интеллект – это способность понимать эмоции и управлять ими. В старшем дошкольном возрасте закладывается фундамент для развития эмоционального интеллекта, так как в этот период дети способны к осознанию эмоциональных состояний – как своих, так и других людей; к выражению своих переживаний; осознанию эмоциональных причин того или иного поведения.

Изложение основного материала статьи. В старшем дошкольном возрасте художественно-эстетическая деятельность естественна для детей. Они естественным образом поют, танцуют, рисуют, играют в ролевые игры, пытаются понять окружающий мир и выразить свои мысли о нем. Можно сказать, что художественно-эстетическая деятельность – это своеобразная, более глубокая форма взаимодействия с миром – внешним и внутренним.

Что касается значения художественно-эстетической деятельности, мы выделили четыре главных плюса:

- художественный опыт способствует развитию чувственного восприятия, которое помогает усилить и усовершенствовать визуальные, слуховые и кинестетические качества;
- искусство предоставляет возможность представлять и символизировать детские переживания, используя систему, отличную от букв или цифр;
- искусство дает детям возможность экспериментировать, творить и создавать, что укрепляет их способность мыслить, выбирать и принимать решения самостоятельно;
- искусство расширяет мир для детей, превосходя логическое мышление и способствуя интуитивному пониманию.

Соответственно, когда мы соединяем цель развить эмоциональный интеллект и средство – художественно-эстетическую деятельность, наша главная задача заключается в том, чтобы не просто дать детям освоить некие знания для создания и потребления искусства, а эмоционально пережить эти знания, получить их импликационным путем. Только так дети смогут получить еще больше чувственного опыта, а значит, продуктивно развивать эмоциональный интеллект.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в дошкольной практике эмоциональному интеллекту не уделяется должного внимания, несмотря на то, что он так же важен, как когнитивный. В современном мире, где человек часто сталкивается с проблемами в отношениях в школе, в семье, на работе, а также с

собственным психологическим состоянием, крайне важно иметь развитый эмоциональный интеллект, который помогает понять людей вокруг и самого себя.

Базой исследования явилось МБДОУ Детский сад №4 «Ромашка», Хангаласский улус, город Покровск, Республики Саха (Якутия).

Цель констатирующего этапа: исследовать уровень развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи констатирующего этапа:

1. Подобрать методики на выявление уровней эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

2. Провести обследование детей.

3. Провести качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента и сделать выводы.

Для проверки выдвинутой гипотезы были выбраны две группы детей старшего возраста, каждая по 10 человек.

Обследования проводились по методике «Понимание эмоций» / «Test of Emotional Comprehension» (Pons & Harris, 2000), двум тестам Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1995 г.), Л.Ю. Субботиной (1996 г.) и модификации методики Люшера «Цветовой тест» авторства Л.А. Ясюковой.

По результатам констатирующего этапа мы пришли к следующим цифрам по данным методикам:

1. Методика «Понимание эмоций» / «Test of Emotional Comprehension» (Pons & Harris, 2000).

Материалы: протокол (см. приложение 2), ручка и стимульный материал.

Тест оценивает понимание эмоций. Стимульный материал: книга с картинками-историями про эмоциональный опыт детей. Всего книги две – для девочек и для мальчиков. Каждая картинка сопровождается четырьмя вариантами иллюстрированных реакций. Ребенок слушает историю, а позже указывает на эмоцию, которую, по его мнению, испытывает персонаж истории.

Время выполнения теста: 15-20 минут.

Тест содержит задания, оценивающие девять компонентов понимания эмоций:

1. Распознавание эмоций.
2. Понимание внешних причин эмоций.
3. Понимание желаний.
4. Понимание убеждений.
5. Понимание влияния воспоминаний на эмоции.
6. Стратегии регуляции эмоций.
7. Понимание притворных и истинных эмоций.
8. Понимание смешанных эмоций.
9. Понимание моральных эмоций.

Проведение: «Сейчас я буду показывать тебе картинки и задавать вопросы. На каждый мой вопрос постарайся найти наиболее подходящий ответ. Я попрошу тебя показывать пальчиком на ответ, который ты выбрал. Если что-то будет тебе непонятно, спрашивай меня, договорились?»

Посмотри на эти 4 картинки. Покажи, пожалуйста, человека, который: грустный, радостный, злой, у которого все нормально, испуганный.

Теперь перейдем к историям. Я буду рассказывать тебе истории и задавать вопросы. Отвечай, пожалуйста, только после того, как я покажу тебе все картинки».

Методики подобраны, чтобы подробно изучить качества, позволяющие определить уровень развитости эмоционального интеллекта.

Результаты показали, что показатели эмоционального интеллекта детей старшей группы в пределах нормы у большей части детей, у остальных же показатели незначительно снижены.

В ходе тестирования на распознавание эмоций дети в основном подмечали эмоции «грустный», «веселый», «нормальный». Многие эмоции гнева называли «плохой», что является деструктивной установкой «если я буду злиться, значит, я плохой». Такое заблуждение может привести к сдерживанию эмоции гнева, что влечет за собой негативные последствия в виде проблем в выстраивании личных границ, и общем эмоциональном состоянии.

По результатам констатирующего этапа было выявлено, что у детей не очень хорошо развита эмпатия именно как способность понимать, но умение сочувствовать у большинства детей на должном уровне. Что же касается эмоционального благополучия, так здесь показатели не радуют – достаточное количество детей страдает от проблем с эмоциями.

В связи с проблемами, выявленными в ходе исследования, кроме задач, которые мы поставили перед занятиями, нужно выделить дополнительные:

– Показать детям, что эмоцию, в том числе такую «отрицательную», как гнев, можно и нужно выражать без вреда для себя и людей вокруг.

– Формировать интерес к эмоциям – как к собственным, так и к эмоциям других людей.

– Расширять словарный запас обозначениями различных эмоций.

С целью развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с использованием художественно-эстетическую деятельность нами были разработаны авторские занятия.

Занятия направлены на развитие компонентов эмоционального интеллекта:

– учить идентификации и пониманию своих эмоций, управлению своим поведением, эмоциональной компетентности и социальным навыкам, умению экологично справляться с эмоциями;

– развивать положительное отношение к эмоциям, умение отстаивать личные границы;

– воспитывать направленность внимания ребенка на мир людей и мир эмоций, эмоциональную ориентацию ребенка на другого и готовность ребенка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности.

Занятия прорабатывают 4 базовых эмоции: страх, печаль, гнев и радость.

Цикл объединен одной общей историей - в каждом занятии фигурирует персонаж по имени Хранитель из страны Эмоций, который то просит помощи, то приглашает с собой в путешествие в страну Счастья, Грусти и так далее.

Занятия проводились в подгруппах по 5 детей.

Выводы. Результаты повторной диагностики свидетельствуют о том, что занятия художественно-эстетической деятельностью действительно положительно влияют на развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

На основе наблюдений и сравнения диагностик в начале и конце эксперимента мы можем сделать следующие выводы: дети экспериментальной группы стали лучше понимать и дифференцировать эмоции, у детей экспериментальной группы выросли показатели эмпатии, что также благотворно сказалось на взаимоотношениях детей в группе, у детей экспериментальной группы замечен значительный рост эмоционального благополучия. Благодаря этому можно сказать, что дети научились правильно и неdestructивно переживать эмоции, результаты детей экспериментальной группы по итогам эксперимента показали значительный рост умения сочувствовать, занятия, построенные на принципе диалога и погружения в историю интересны детям и эффективны.

Таким образом, художественно-эстетическая деятельность может быть использована для развития эмоционального интеллекта детей старшего возраста.

Литература:

1. Бутенко, Н.В. Художественно-эстетическое развитие личности в период детства в условиях реализации ФГОС дошкольного образования / Н.В. Бутенко // Вестн. Южно-Уральского гос. гуманитарно-пед. ун-та. – 2014. – N 4. – С. 23-30.
2. Виллонас, В. Психология эмоций / В. Виллонас. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
3. Воронин, А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А.Н. Воронин. – М.: Изд-во ИП РАН. – 2004. – 270 с.
4. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. – СПб.: Питер, 2001. – 277 с.
5. Макарова, Т.А. Педагогические условия развития творческой активности детей дошкольного возраста (на примере деятельности дошкольных образовательных учреждений Республики Саха (Якутия): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Т.А. Макарова. – Я., 2009. – 24 с.
6. Meiners, J. In the beginning: Young children and arts education / J. Meiners // International Journal of Early Childhood.- 2005.- N 2.- С.37-44.
7. Parsons, M.J. Can children do aesthetics? A developmental account. / M.J.Parsons // Journal of Aesthetic Education. – 1994. – N 3. – С. 33-45.
8. Szekely, G. Art at home: Learning from a «Suzuki» education. The visual arts and early childhood learning. / G. Szekely // Reston, VA.: The National Art Education Association. – 1995. – N 5. – С. 15-22.
9. White, C.M. A qualitative case study: Adults as contributing factors to artistic and aesthetic development in early childhood: master's project / C.M. White. – NY., 2013. – 77 с.

Педагогика

УДК 372.878

заведующая кафедрой музыкального образования,
кандидат педагогических наук Джамалханова Лалита Асламбековна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОЛЬКЛОР В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ПРОФИЛЬ) МУЗЫКА

Аннотация. В настоящей статье исследуются основные существующие на сегодняшний день дидактические возможности фольклора, способствующие реализации профессиональной подготовки студентов бакалавриата по направлению подготовки «Музыка». Данная проблема рассматривается в контексте современной ситуации в системе отечественного ВО, в частности, состояния процесса подготовки студентов педагогического образования по направлению «Музыка». На основе анализа ситуации делается ряд предложений по дальнейшему улучшению соответствующего сегмента системы высшего образования в Российской Федерации с использованием средств фольклора.

Ключевые слова: высшее образование, направление подготовки «Музыка», обучение средствами фольклора, студент, преподаватель.

Annotation. The given article examines the currently exists folklore's main didactic possibilities, which contribute to the professional training of undergraduate students in the field of Music implementation. This problem is considered in the context of the current situation in the system of Russian higher education, in particular, the state of the preparing students in the direction of «Music» process. Based on the analysis of the situation, a number of proposals are made to further improve the relevant segment of the higher education system in the Russian Federation using folklore tools.

Keywords: higher education, the training direction «Music», teaching by means of folklore, student, teacher.

Введение. На протяжении трёх последних десятилетий в мире и, в частности, в России фиксируется в процесс перехода к постиндустриальному обществу. Для таких социальных и культурных условий характерна определённая трансформация требований к выпускникам образовательных организаций [9; 13-14]. В том числе существенно возрастает значение развития у обучающихся общекультурных компетенций [5; 10; 16].

Из вышеизложенного естественным образом следует рост социальной значимости специалистов по эстетическому воспитанию, в частности, учителей музыки. Соответственно, растут и требования общества к педагогам соответствующей специальности. Совершенствованию же процесса их профессиональной подготовки может в немалой степени поспособствовать введение в процесс профессиональной подготовки средств фольклора [2-3; 6-7; 10].

Проблемам их внедрения будет посвящена настоящая статья.

Изложение основного материала статьи. Одно из упомянутых выше требований современного общества к учителю музыки состоит в том, что последний, должен обладать следующими качествами:

- обладать развитыми на достаточном уровне знаниями, умениями и навыками из области

музыкальной педагогики;

- быть носителем народных традиций;
- в ходе осуществления профессиональной деятельности выступать также в качестве их транслятора [4; 8].

В то же время, внедрение в систему подготовки учителей музыки элементов фольклора с высокой вероятностью будет способствовать тому, что в дальнейшем, при осуществлении профессиональной деятельности, они будут отражать собственные суждения и взгляды по тем или иным вопросам жанрово-стилевых особенностей, присущих культуре того или иного региона. В свою очередь, такое отношение учителя к преподаваемому предмету будет способствовать росту заинтересованности им и у его учеников. Таким образом, возможно существенное расширение возможностей, существующих в современной образовательной системе для творческого самовыражения участников образовательного процесса [15, с. 15].

В этой связи не должен вызывать удивления тот факт, что регионализация образовательной системы наша отражение в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [17]. Главной целью регионализации образовательной системы является создание условий, обеспечивающих формирование ценностного отношения к культурному наследию родного края. Успешность такого рода деятельности обусловлена рядом факторов:

- наличие в конкретном регионе значительного количества подготовленных и заинтересованных специалистов по фольклору и музыкальной педагогике;
- степень развития организации музыкально-просветительской деятельности в регионе;
- активность местных композиторов и музыкантов-исполнителей, работающих в соответствующих жанрах;
- частота и активность проведения массовых мероприятий, так или иначе связанных с различными аспектами народной музыкальной культуры.

Вышеперечисленные факторы в полной мере реализуются на территории Чеченской Республики [1; 4; 6-8]. В частности, это касается подготовки будущих учителей музыки с использованием средств чеченского музыкального фольклора, которое осуществляется на базе Чеченского государственного педагогического университета.

Народная музыка чеченского народа, как целостное явление, включает четыре основных элемента:

- танцевальная музыка;
- музыка, предназначенная для прослушивания;
- маршевая музыка;
- героические и эпические песни [5].

Продолжая разговор об особенностях чеченского музыкального фольклора, необходимо отметить, что основным ладом народной чеченской музыки является дорийский. Реже фиксируются миксолидийский, а также фригийский лады. При этом практически не встречаются увеличение секунды и хроматизмы, которые зачастую можно наблюдать в фольклорных мотивах других народов [1; 4; 8].

Далее, мелодии большинства чеченских народных песен начинаются восходящим скачком на септиму. Данный интервал охватывает крайние звучания трезвучия кварттового построения. При этом основой чеченской народной гармонии обнаруживается трезвучие кварттового, но не терцового построения. Началу чеченской песни, как правило, присущи остановки на одном из звуков мелодии. В некоторых случаях напевность может меняться на речитативно-декламационные эпизоды [1; 11].

В большинстве современных интерпретаций фольклорные образцы представляются в форме куплетов. Они могут исполняться на несколько голосов, иногда с компонентами контрапункта [11, с. 18].

В целом можно говорить о том, что чеченский музыкальный фольклор:

- отражает исторические судьбы чеченского народа;
- позволяет судить о мировоззренческих и психологических особенностях соответствующего этноса.

По этой причине изучение его дидактических возможностей, как основы профессиональной подготовки учителя музыки, на территории республики, а равно и других регионов РФ, наиболее рационально будет организовать на принципах интегративного подхода [7-8].

При этом общими характеристиками дидактических возможностей музыкального фольклора, реализуемых в профессиональной подготовке будущего учителя музыки, являются (табл. 1):

Таблица 1

Дидактические возможности музыкального фольклора, реализуемые в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА	1. предоставление будущим педагогам достаточной свободы выбора методов решения учебных задач;
	2. расширение применения игровых форм на индивидуальных и групповых занятиях;
	3. широкое использование музыкального фольклора в качестве учебного материала при подготовке будущих учителей музыки;
	4. концентрация внимания будущего учителя музыки на возможностях музыкального фольклора в плане его широкого использования в дальнейшей профессиональной деятельности;
	5. устойчивое внимание преподавателя к оценке и анализу индивидуальных методов учебной работы, мотивирующих будущего учителя музыки на осознание им важности процесса и результата собственной работы [4; 5; 7].

Нами, на кафедре музыкального образования Чеченского государственного педагогического университета уже много лет осуществляется профессиональная подготовка будущих учителей музыки прежде всего, для образовательного комплекса Чеченской Республики.

При этом подготовка осуществляется на строго научной основе.

Рассмотрим общие принципы и отдельные компоненты дидактических возможностей музыкального фольклора при подготовке будущих учителей музыки.

Они включают в себя ряд значимых компонентов.

Первый, научно-целевой компонент понимается нами в качестве основы совершенствования процесса профессиональной подготовки учителя музыки в вузе. Можно выделить следующие характеристики этого компонента:

- целостная научная концепция развития образовательных учреждений на базе интегративного подхода;
- гуманистическая направленность системы ценностей [16, с. 250].

Следующий, предметно-информационный компонент выступает в качестве основы для реализации компетентного подхода в ходе профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Принцип научности является основой для выявления специфических характеристик этого подхода. Перечислим данные характеристики:

- специфика диалектических форм изучения гуманитарной культуры, подразумевающая чередование различной музыкальной информации в ходе учебных занятий, что с высокой вероятностью будет стимулировать развитие профессионально важных личностных качеств будущего музыкального педагога, а равно способствовать развитию когнитивных способностей студентов и формированию у них целостной картины мира;

- оптимизация теоретической и практико-ориентированной информации в содержании профессиональной подготовки будущих учителей музыки, подразумевающая необходимость планомерного осуществления унификации теоретических знаний учащихся с одной стороны и их практического опыта – с другой, таким образом, у будущего учителя музыки с высокой вероятностью будут формироваться познавательные способности, нацеленные их на получение личного опыта решения вопросов их будущей профессиональной деятельности [7].

Основой для определения специфических констант деятельностно-организационного компонента дидактических возможностей музыкального фольклора служит принцип научности. В основе современной образовательной парадигмы, могущей быть описанной фразой «образование через всю жизнь» (англ. – lifelong learning) лежит сочетание различных форм, методов и моделей познавательной деятельности. Системообразующим основанием соотношения многообразных видов и подходов к деятельности относится личностная установка образовательного пространства.

Приведём основные характеристики рассматриваемого подхода:

- становление личного опыта будущего педагога, дающее возможность в будущем разрешать актуальные проблемы профессиональной деятельности, реализуется в условиях интеграции предметной и метапредметной деятельности [7];

- на основе диалектического единства традиций и инноваций осуществляется целостный образовательный процесс, при котором у его участников вырабатывается способность ориентироваться в информационном пространстве, готовность к полезным переменам, способность к преодолению познавательных преград, к конструктивной рефлексии, а также к генерации креативных идей, ведущих к нестандартным решениям при работе как с учебными, так и в будущем – с профессиональными задачами [16, с. 251].

Коммуникативный компонент также основывается на принципе научности. В рамках этого компонента реализуется диалектическое взаимодействие субъектов образовательного процесса через музыкальный фольклор. Наиболее значимые характеристики указанного компонента в целом выглядят следующим образом:

- ценностно-ориентационное единство внутри музыкального педагогического сообщества, подразумевающее наличие осознанного стремления к максимально возможному уровню совпадения позиций, установок и мнений участников образовательного процесса по отношению к объектам изучения;
- стимулирование диалогических отношений, характеризуемых установлением доверия и взаимоуважения между участниками образовательного процесса.

Основанием для выделения характеристик эстетического компонента дидактических возможностей музыкального фольклора выступает принцип природосообразности. Последний предполагает установлении гармонии между человеком и природой.

С определённой долей уверенности можно говорить, что ведущей характеристикой, присущей данному компоненту, является целостность рационального и иррационального в процессе подготовки будущих учителей музыки на основе материального и технического оснащения в соответствии с требованиями Стандарта [12]. При этом следует помнить, что важнейшим условием, способствующим реализации творческого потенциала, является система эстетических откликов и волнений. Материалом для эстетической обработки поступающей информации и знаний может послужить национальный музыкальный фольклор.

Проводимые в ходе учебной и внеучебной деятельности совместно разработанные ритуалы и разработка приемлемой оригинальной символики представляют собой значимые факторы развития компетенций у будущих учителей музыки. В дальнейшем они с высокой вероятностью будут способствовать максимально возможной его самореализации, аксиологическому самоутверждению, а также многостороннему (в том числе и этническому) самоопределению [1-2; 6-8; 16].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что охарактеризованные нами дидактические возможности музыкального фольклора с высокой вероятностью обеспечат успешность дальнейшего совершенствования процесса профессиональной подготовки учителей музыки в вузах Чеченской Республики и в целом Российской Федерации. Они позволят обеспечить всестороннюю реализацию функций профессиональной подготовки учителя музыки средствами музыкального фольклора в условиях интенсификации процессов гуманизации как вузовского, так и школьного образования. Проведённый анализ ряда наименований специальной литературы, так или иначе затрагивавшей поднимавшуюся в настоящей статье проблематику, позволил выявить наличие существенного педагогического потенциала у музыкального фольклора. Уникальность и своеобразие его базируется на смысложизненных ориентациях народностей.

Изучение обладающих рядом специфических жанровых и стилистических особенностей произведений музыкального фольклора позволяет вооружить будущих учителей музыки большим комплексом средств

музыкальной выразительности и эмоционального воздействия на личность.

Описанная ситуация позволила нам говорить о следующих компонентах педагогического потенциала музыкального фольклора: научно-целевом, предметно-информационном, деятельностно-организационном, коммуникативном и эстетическом.

Литература:

1. Айдаев Ю.А. Чеченцы: история и современность. – М.: Мир дому твоему, 1996. – 352 с.
2. Агаримов В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асылдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – М., 2021.
3. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – М., 2021.
4. Базаева Ф.У., Джамалханова Л.А. Гуманитарная стратегия образования как ориентир профессиональной подготовки учителя музыки // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 5. – С. 19-25.
5. Джамалханова Л.А. Организация профессиональной подготовки учителей музыки на основе традиций музыкального фольклора. – Москва, 2021.
6. Джамалханова Л.А. История развития музыкальной культуры Чеченской Республики. Махачкала: Алеф, Изд-во Чеченского государственного педагогического университета, 2019. – 67 с.
7. Джамалханова Л.А. Профессиональная подготовка учителя музыки посредством музыкального фольклора: дисс. к.п.н. – Грозный, 2019
8. Джамалханова М.А. Система профессионально значимых качеств в структуре профессиональной компетентности учителя музыки // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 153-155.
9. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – №1(21). – С. 55-59.
10. Миханова О.П. Формирование универсальных компетенций: от теории к практике // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4(12). – С. 145-151.
11. Осмаев М.К. Чеченцы: обычаи, традиции, обряды (историкокультурные аспекты проблемы). – Грозный: изд-во Чеченского государственного университета, 2016. – 176 с.
12. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N 121 по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Электрон. дан. Режим доступа Url: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&ts=G8V6qjSn63EqVQgG&cacheid=E0847A7650E9406E089A858EA9CD4981&mode=splus&base=LAW&n=386149&rnd=3524BF4F2404B13F519B5F0378966047#O3W6qjS9CeAgM1pN> (Дата обращения: 23.09.2021)
13. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – №2. – С. 44-58.
14. Шашкевич И.Р. Информационно-образовательная среда профессиональной образовательной организации – смена образовательной парадигмы // Профессиональное образование и рынок труда. – 2014. – №9(13). – С. 26-28.
15. Степанова Т.И. Музыкально-педагогическое краеведение в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки (на материале педагогического колледжа). Автореф. дис... к.п.н. Белгород, 2015. – 23 с.
16. Тахохов Б.И. Современный этап реформирования высшей школы Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта), 2017. – С. 246-254.
17. Федеральный закон Об образовании в Российской Федерации // Электрон. дан. Режим доступа Url: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 23.09.2021)

Педагогика

УДК 378.147

доктор филологических наук, профессор, профессор РАО,

академик РАЕН Желтухина Марина Ростиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Волгоградский государственный

социально-педагогический университет» (г. Волгоград),

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат филологических наук, доцент Пономаренко Елена Борисовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

СКРАЙБИНГ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРАКТИВНОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Одним из аспектов влияния информационного пространства на жизнь человека является возрастающая роль интерактивной визуальной коммуникации. В качестве технологии обеспечения интерактивной визуальной коммуникации выделяют скрайбинг. Эффективность использования скрайбинга отмечается на занятиях иностранного языка, поскольку его изучение происходит при параллельном участии максимального количества органов чувств. Применение скрайбинга позволяет за небольшой интервал

времени представить информацию в доступном для восприятия виде. Взаимодействие обучающихся в процессе обучения способствует повышению их профессиональных компетенций, творческого мышления, креативных навыков.

Ключевые слова: проектирование контента, информационные технологии, онлайн-ресурсы, визуальная коммуникация, таймлайн, образовательное мировоззрение.

Annotation. One of the aspects of the influence of the information space on a person's life is the increasing role of interactive visual communication. Scribing is distinguished as a technology for providing interactive visual communication. The effectiveness of the use of scribing is noted in foreign language classes, since its radiation occurs with the parallel participation of the maximum number of sensory organs. The use of scribing allows you to present information in an accessible form for a short period of time. The interaction of students in the learning process contributes to the improvement of their professional competencies, creative thinking, and creative skills.

Keywords: content design, information technologies, online resources, visual communication, timeline, educational worldview.

Введение. Информационное пространство с каждым годом все больше влияет на окружающий мир человека. Такое явление можно объяснить тем, что повсеместные изменения в электронной среде, появление новых способов поиска, анализа и передачи данных способствуют развитию новых культурных концепций в обществе и пониманию окружающего пространства [2]. Одним из аспектов влияния информационного пространства на жизнь человека является возрастающая роль интерактивной визуальной коммуникации. Вследствие развития данной тенденции появляются новые коммуникативные, культурные и языковые инструменты, меняющие окружающую среду человека, воздействующие на научное, образовательное мировоззрение, социальные и межличностные процессы. В профессиональном стандарте педагога в качестве визуальной коммуникации понимается использование наглядных объектов в процессе коммуникации. Наглядные средства становятся частью познавательной деятельности обучающихся, средством формирования абстрактно-логического мышления.

В соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в качестве одного из направлений развития воспитания выделено расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, которое предусматривает создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационных ресурсов, в первую очередь информационно-телекоммуникационной сети "Интернет".

Одной из наиболее результативных технологий обеспечения интерактивной визуальной коммуникации является скрайбинг [1; 3; 4]. Эффективность использования скрайбинга отмечается на занятиях иностранного языка, поскольку его изучение происходит при параллельном участии максимального количества органов чувств. В процессе иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности студенты расширяют свой кругозор, развивают творческое мышление, формируют социально-ценностные качества: черты характера, нравственные убеждения [12].

Изложение основного материала статьи. Н.В. Ворошилова, А.В. Толмачева, Е.Н. Кукса в своих исследованиях также выделяют технологию скрайбинга, при котором основной смысл учебного материала передается с помощью образов. Скрайбинг может принимать различные формы. Например, видеоролик, представляющий собой готовый продукт, размещенный на информационном ресурсе, созданный педагогом самостоятельно, или наброски на учебной доске, позволяющие донести смысл рассматриваемой темы [6]. Видеоскрайбинг или статичный скрайбинг представляют собой результат в виде рисунка, помогающий установить связь между отдельными компонентами. В качестве преимуществ скрайбинга авторы выделяют возможность задействовать одновременно слух, зрение, воображение обучающегося. Практическое значение имеет использование готовых продуктов в интернет-пространстве. Существуют ресурсы, имеющие большое количество шаблонов по иностранной тематике, позволяющие делать процесс обучения результативным.

О.В. Иванова утверждает, что скрайбинг позволяет сэкономить время, отведенное для обучения. В процессе лекционного занятия обучающиеся успевают не только узнать новый материал, но и закрепить полученные знания, проявить творческое мышление в изучении дисциплины. Автор отмечает и другую сторону применения скрайбинга в процессе обучения [8]. Например, педагогу необходимо тратить большое количество времени на отражение учебного материала в визуальной форме. В результате процесс обучения с использованием скрайбинга способствуют усилению результативности обучения, развитию визуальной коммуникации, повышению самостоятельности субъектов образовательного процесса.

Н.В. Быстрова, И.Л. Белова, А. Сайед выделяют положительные стороны скрайбинга: эффективность передачи учебного материала, запоминание важных моментов, универсальность визуального языка, эффект параллельного следования [5]. Современный процесс обучения с использованием скрайбинга должен включать в себя пять ступеней. Во-первых, необходимо определить проблему исследования, обозначить ее актуальность. Во-вторых, важно найти информацию и проанализировать ее. В-третьих, представить материал в образном виде с использованием цвета, различных композиций. Четвертым шагом будет проектирование контента, обработка, монтаж видеоматериала. Завершающий шаг включает в себя представление результата, выступление перед публикой.

Скрайбинг-технология выступает универсальным средством обеспечения интерактивной визуальной коммуникации, что оказывает положительное влияние на результаты образовательного процесса. На рисунке 1 обозначены преимущества использования скрайбинга.

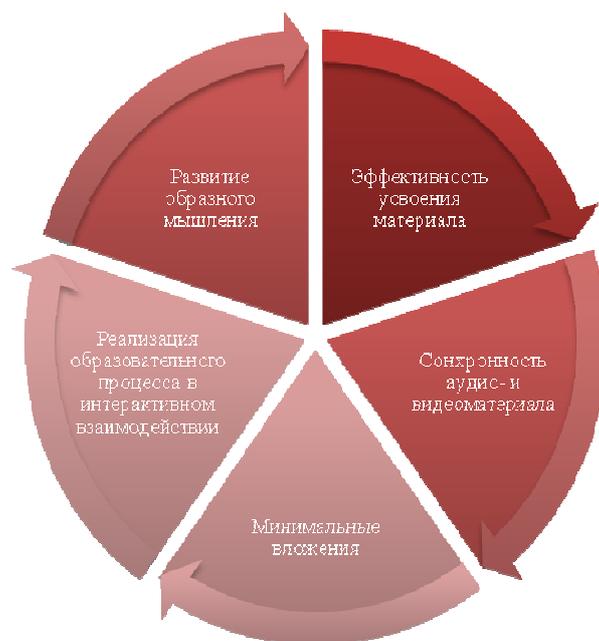


Рисунок 1. Преимущества использования скрайбинга в образовательном процессе

Эффективность усвоения учебного материала проявляется в том, что скрайбинг позволяет за небольшой интервал времени представить информацию в доступном для восприятия виде.

Синхронность аудио- и видеоматериала позволяет улучшить понимание и запоминание информации.

Минимальные вложения являются существенным плюсом, поскольку для применения скрайбинга необходимы только электронное устройство, либо поверхность для рисования и маркеры [11].

Возможность организовать процесс обучения в непосредственном интерактивном взаимодействии со студентами на протяжении всего занятия обеспечивает большую включенность обучающихся в обучение и развитие их творческих способностей.

При использовании скрайбинга обучающиеся реализуют поиск, анализ, оценку информации, выстраивают ее в графический ряд, что направлено на развитие образного мышления [13].

Для эффективной организации процесса изучения иностранного языка с использованием скрайбинга важно определить онлайн-ресурсы, позволяющие в большей мере реализовать интерактивную визуальную коммуникацию. Среди 124 обучающихся был проведен опрос, позволяющий выделить востребованные платформы для скрайбинга. Результаты представлены на диаграмме 1.

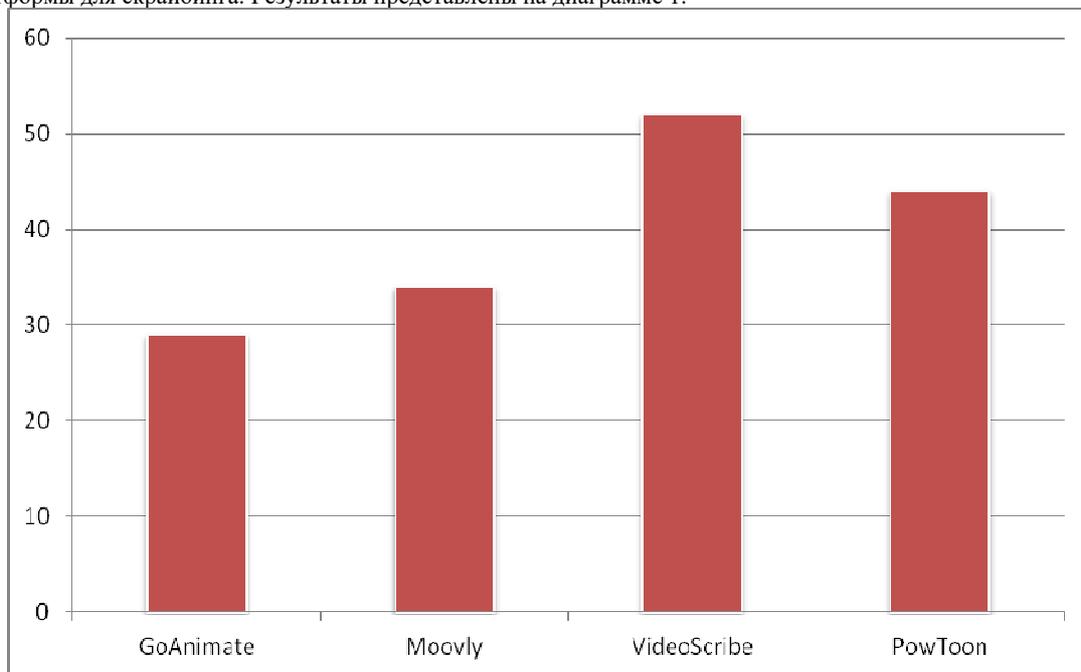


Диаграмма 1. Результаты опроса студентов по определению востребованных платформ для скрайбинга

Респонденты выделили 4 наиболее удобные платформы для создания скрайбинга. GoAnimate отметили 29% обучающихся, в пользу Moovly выступили 34%. Высокий отклик получила платформа VideoScribe –

52%, за PowToon высказались 44% опрошенных. Среди вариантов онлайн-платформ студенты выделяли Wideo, однако большинство студентов отметили его примитивность по сравнению с другими сервисами. Некоторые обучающиеся называли онлайн-платформу Prezi, но из-за отсутствия русскоязычного интерфейса она получила низкие баллы.

GoAnimate помогает превратить обычную презентацию в полноценный мультипликационный фильм. Интерфейс сайта позволяет редактировать ролик, предварительно просматривать получившееся изображение [7]. Актуальна применительно к изучению иностранного языка будет возможность представления игровых персонажей из большой библиотеки. Преимуществом сервиса является большая коллекция действий. При решении образовательных задач студенты могут взаимодействовать для повышения собственных результатов обучения. Интерактивное пространство позволяет изучать на иностранном языке медицинские термины (при оказании героям медицинской помощи), названия блюд, продуктов, посуды (при приготовлении персонажами пищи). На рисунке 2 представлен пример слайда для изучения темы «Food». Живые персонажи в GoAnimate обеспечивают интерактивную визуальную коммуникацию обучающихся.

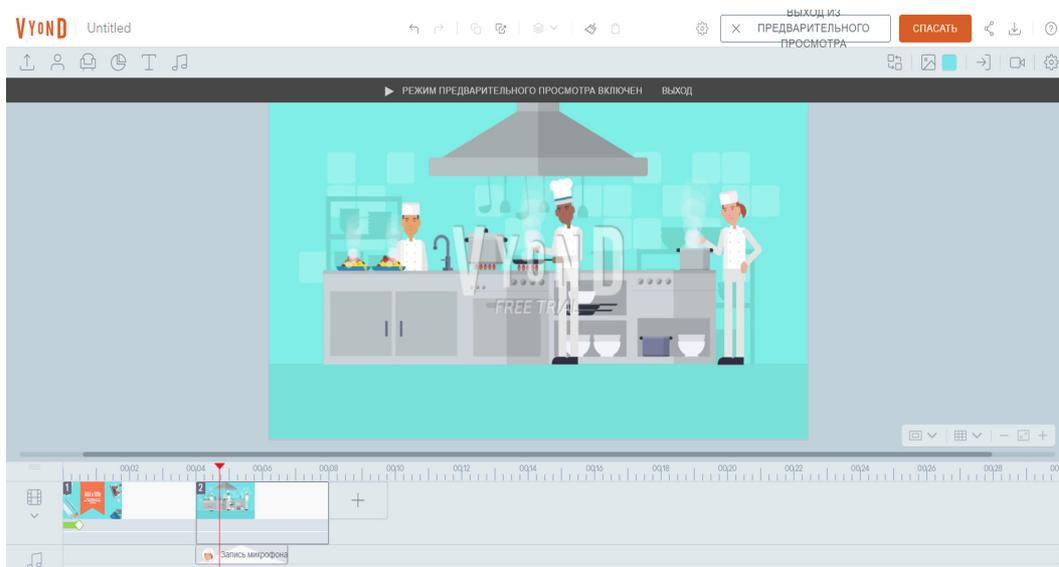


Рисунок 2. Пример слайда для изучения темы «Food»

Одним из самых простых, но в то же время востребованных инструментов для подготовки скрайбинга, является Moovly. На данном сервисе многие элементы можно рисовать от руки, что создаст неповторимый вид анимированной презентации [10]. Данный сервис подойдет для новичков в области применения скрайбинга. Сервис обладает детализированным таймлайном и качественно проработанным механизмом навигации. Например, по теме «New Year» на Moovly можно выбрать шаблон и самим добавлять фразы, слова и тексты для их коллективного изучения (рис. 3).

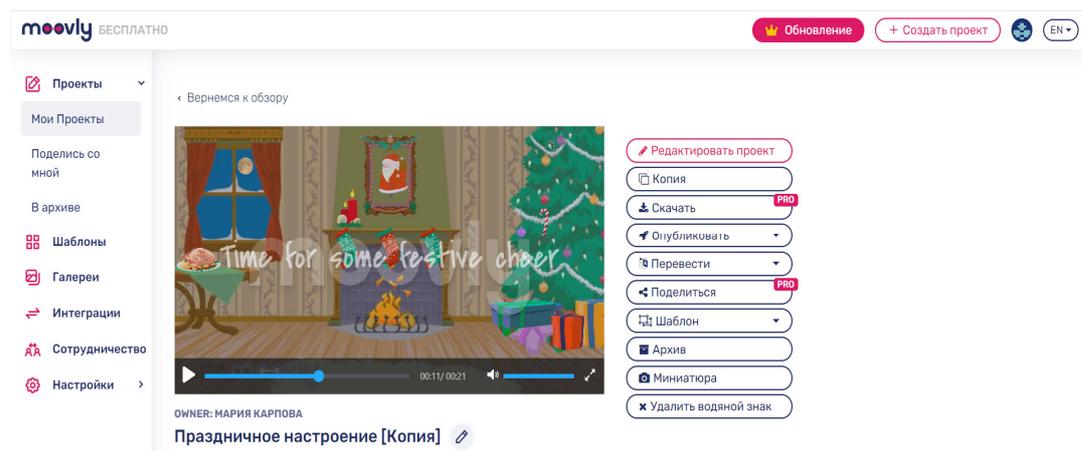


Рисунок 3. Пример слайда для изучения темы «New Year»

VideoScribe представляет собой кроссплатформенный продукт от компании Sparkol для создания скрайб-презентаций. Работать с презентацией просто. В результате получается целое видео. При просмотре видеоматериала студенты также могут обсуждать диалоги персонажей. Педагог может проводить аудирование на иностранном языке, однако, благодаря сопровождающей картинке студентам легче будет усваивать учебный материал.

PowToon также представляет собой пространство для реализации интерактивной визуальной коммуникации. Интерфейс программы удобен и напоминает создание презентаций, но с расширенным инструментарием. В первую очередь нужно создать слайды с тезисами, а затем уже анимировать и украшать готовый материал. Готовые решения способствуют организации разнообразного образовательного процесса с

элементами визуализации [3; 9]. На уроках иностранного языка пристальное внимание уделяется изучению темы «Resume» для дальнейшего трудоустройства на перспективную должность. Каждый документ имеет свою структуру, которой нужно придерживаться. На платформе PowToon можно подробно изучить составление резюме на иностранном языке (рис. 4). Интерактивная виртуальная коммуникация достигается в процессе обсуждения студентами своих умений, способностей, навыков.

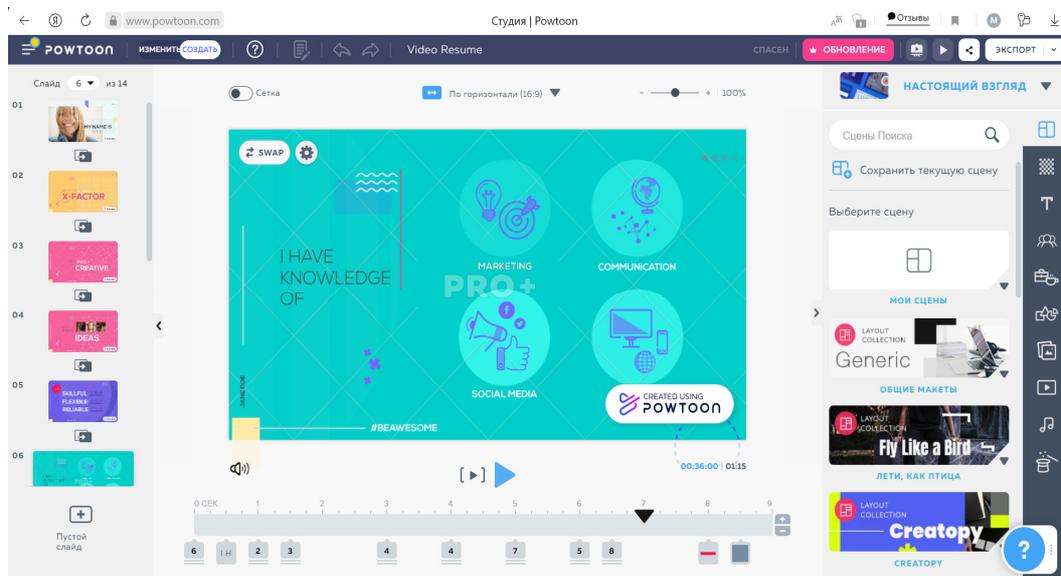


Рисунок 4. Пример слайда для изучения темы «Resume»

Выводы. Рассмотренные онлайн-сервисы для создания скрайбинга позволяют применять в презентации интересную анимацию и нестандартные живые решения. Взаимодействие обучающихся в процессе обучения и изучения тем на иностранном языке способствует повышению уровня их профессиональных компетенций, развитию творческого мышления и креативных навыков.

Скрайбинг вербально и образно модифицирует тезисность презентации, актуализирует связи и акцентирует ключевые моменты. Использование в процессе обучения технологии скрайбинга обеспечивает эффективность иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности, активизацию внимания. Применение скрайбинга не требует много затрат и отлично подходит для любого вида занятий. Интерактивная визуальная коммуникация позволяет получить высокие результаты образовательной деятельности.

Литература:

1. Aleshchanova I.V., Frolova N.A., Zheltukhina M.R. Creative approach to development of competence “writing” in foreign language classes // SHS Web Conf., 2018a. – 50. – Pp. 01025. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001025>
2. Habinskaya A.A. Characteristics of cybersocialization of the digital generation // Humanitarian Balkan Research. – 2019. – Т. 3. – № 3 (5). – С. 55-57.
3. Ostrikova G.N., Zheltukhina M.R., Zyubina I.A., Sidorova I.G. Learning Via Visualization at the Present Stage of Teaching a Foreign Language. Astra Salvensis. – VI (2018), no. 1. – Pp. 601-607.
4. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Аниськин С.В. Проектирование холистической образовательной среды как информационной инфраструктуры педагогического университета // Научный вектор Балкан. – 2018. – № 1. – С. 17-23.
5. Быстрова Н.В., Белова И.Л., Сайед А. К вопросу о применении технологий визуализации информации в учебном процессе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-2. – С. 30-33.
6. Ворошилова Н.В., Толмачева А.В., Кукса Е.Н. Технологии визуализации в преподавании истории и обществознания // Известия ВГПУ. – 2021. – №2 (155). – С. 43-50.
7. Дроздова И.Л. Роль электронных учебных пособий в образовательном процессе курса ботаники // Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 13-16.
8. Иванова О.В. Скрайбинг как средство модульной визуализации при обучении математическим дисциплинам в средней и высшей школе // Школьные технологии. – 2018. – №4. – С. 72-79.
9. Кириллова И. К., Солюянова О. Н. Система активных методов в преподавании иностранного языка в техническом вузе // Казанская наука. – 2015. – №4. – С. 205-207.
10. Ковалева Г.А., Янкевич Д.С., Чайковская Н.Э., Талан А.С. Современные цифровые технологии в системе профессиональной подготовки специалистов для киберспорта // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №2. – С. 9
11. Козырева О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №1. – С. 3
12. Савельева Н.Х., Демакова Г.А., Ульянова В.Г. Возможности электронной информационной образовательной среды вуза для профессиональной подготовки будущих специалистов // Балканское научное обозрение. – 2020. – Т. 4. – № 1 (7). – С. 37-39.
13. Татаринов К.А. Электронное образование как технология обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 117-120.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Загитова Лилия Расимовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);

кандидат педагогических наук, доцент Бродская Татьяна Анатольевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ТРАНСФОРМАЦИИ НЕФТЕГАЗОВОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлена проблема трансформации нефтегазового вуза. Выделены основные причины актуализации этой проблемы и обозначены основные пути ее реализации.

Ключевые слова: трансформация, нефтегазовое образование.

Annotation. The article presents the problem of transformation of an oil and gas university. The main reasons for the actualization of this problem are highlighted and the main ways of its implementation are outlined.

Keywords: transformation, oil and gas education.

Введение. Развитие у студентов интегративных, аналитических способностей, умение продуцировать новое знание, непрерывно совершенствовать и повышать свою квалификацию в течении всей трудовой жизни, оперативно реагировать на изменения на мировом рынке, работать с новыми технологиями – вот основная задача высшего технического образования сегодня [4]. Достичь этого возможно, делая акцент на изменения в обучении (на смену классического подхода в обучении приходит компетентностный [2]), активно привлекая развивающиеся информационные технологии, с помощью которых решаются задачи из реальной практики современных компаний нефтедобывающей отрасли. Они становятся стимулом преобразования среды обучения и ключевой причиной трансформации нефтегазового вуза.

В связи с этим, основная цель статьи – это рассмотреть основные аспекты трансформации нефтегазового вуза, позволяющие включить в образовательный процесс компоненты ее составляющих, обеспечивающие соответствующую профессиональную подготовку студентов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время возрастает потребность в инженерах нового поколения, которые могут разработать высокоэффективные технологии, владеют самыми современными методами и умеют использовать их в своей профессиональной деятельности.

Обучение в нефтегазовом вузе должно способствовать подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, умению приобретать и использовать знания на практике.

В связи с этим, для получения конкурентного преимущества своих профессиональных качеств на существующих рынках труда, следованию внешним обновленным нормам деятельности, соответственно новым стандартам производства, выпускники должны получить в вузе те компетенции, которые бы соответствовали изменившимся условиям. В этом случае, студент, должен быть погружен в процессы цифровизации, новых образовательных траекторий своего обучения, выхода за границы существующей образовательной системы [1].

Трансформация нефтегазового вуза необходима по следующим причинам:

1. Возникновение новых бизнес-вызовов производств, рынков, товаров и сервисов.

В последние десятилетия высокими темпами развиваются технологии во всех сферах общества, наблюдается подъём инновационной деятельности, что в свою очередь развивает экономику страны. Ежегодно меняется спрос на профессии. Многие из них вытесняются автоматами, компьютерами и роботами.

В связи с этим, в процессе трансформации в нефтегазовом вузе, следует делать акцент на подготовку специалистов, готовых к инновационной деятельности, отвечающей требованиям, предъявляемым к ней современными инновационными предприятиями и рынком труда.

2. Становление сетевого общества.

Новый тип информационного общества – сетевое общество. Сетевое общество базируется на трёх основных «китах» – науке, производстве и коммерции. Приходит понимание того, что сегодня мы живём в обществе, где важным ресурсом жизнедеятельности индивида и сообщества становится не просто информация, а оцифрованная информация, т.е. знания, организованные для использования в информационных сетях.

Современные нефтедобывающие компании, проводя исследования, позволяют выделить компетенции, которые характеризуют успешную деятельность сотрудников, включая характеристики предпринимателя.

В связи с этим, в процессе трансформации в нефтегазовом вузе, следует акцентировать внимание студентов, на выработку умений налаживать и эффективно поддерживать вышеперечисленные процессы, уметь применять полученные знания в производственных и деловых ситуациях.

3. Цифровизация и роботизация.

Цифровая трансформация становится важным двигателем глобального экономического роста, играет важную роль в формировании новых рынков и отраслей.

Перед нефтегазовым вузом встает задача в воспитании у студентов цифровой зрелости для последующего профессионального роста, социальной и профессиональной мобильности, вступлению в межкультурную профессиональную коммуникацию.

4. Персонализация всех сфер жизни человека.

Масштабной задачей трансформации нефтегазового вуза является создание систем оценивания когнитивного и мотивационно-психологического состояния обучаемого, исследование психологической валидности.

В нефтегазовом вузе процесс трансформации должен быть построен на индивидуализации, самоопределении студента и адаптации под студента. В результате трансформации обучающиеся хотят получить повышенную конкурентоспособность на рынке труда за счет уникального набора компетенций, навыков междисциплинарного общения, возможность решать сложные задачи, умение осознанно принимать решения.

На наш взгляд основными проблемами в результате трансформации нефтегазового вуза могут быть:

1. Непонимание глубины трансформаций в научном сообществе.

Опыт является основным двигателем учебного процесса. Коренное преобразование учебного процесса полностью выходящего за рамки классической школы обучения, а именно образования как процесса трансляции (передачи знаний и навыков), может столкнуться с нехваткой понимания преподавательского состава об особенностях неклассической системы обучения. Изменились требования и к системе обучения – знания не только результат деятельности сообщества. Они должны активно использоваться студентами на практике, решая разноплановые профессиональные задачи.

2. Большие затраты кадровых, материальных, информационных ресурсов.

По статистике среди российских выпускников примерно 75% хотят получить качественное высшее образование. Однако современная Россия отстает от Европы по показателю расходов на НИОКР на душу населения. Наука стала высококонкурентной сферой деятельности, ее поддержка по-прежнему обязательна и актуальна.

В вузе научные исследования должны быть направлены на создание новых продуктов и технологий, развитие новых подходов и решений, основанных на фундаментальных исследованиях и передовых научных достижениях нефтегазовой отрасли [3].

3. Отсутствие разработок оценивания мотивационно-психологического состояния обучаемого.

Данные разработки необходимы для формирования у студентов уникального компетентного набора, целью которого является лучшее осознание себя, своих целей и интересов, а также их реализация в условиях изменяющегося мира.

4. Необходимость изменения педагогических технологий, методик, затраты времени и ресурсов на обучение педагогов-наставников.

В штате нефтегазового вуза должен появиться новый сотрудник – педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендуя траекторию карьерного развития.

Основные плюсы в результате трансформации нефтегазового вуза:

1. Организация электронной среды обучения.

Организация электронных курсов по предметам, необходимых для дальнейшего обучения в условиях чрезвычайных ситуаций и применение данных курсов студентами в качестве самостоятельной работы по изучению предлагаемых учебных материалов.

Так, например, для изучения дисциплин, используется система дистанционного обучения АГНИ «Цифровой университет» (СДО АГНИ), созданная на платформе MOODLE, которая позволяет организовать контактную работу обучающихся посредством сети «Интернет» в удаленном режиме доступа. При этом трудоемкость дисциплины и контактной работы, материалы, используемые для проведения занятий, соответствуют учебному плану, рабочей программе дисциплины и позволяют полностью освоить заданные компетенции. Вид и форма лекционного материала и материала для практических занятий определяется преподавателем и размещается в СДО АГНИ «Цифровой университет».

2. Организация индивидуальных траекторий, которые бы наиболее полно отвечали личностным потребностям и стремлениям обучающихся.

3. Организация и выполнение проектной деятельности, позволяющей построить процесс изучения предметов глубоко и качественно, с применением и развитием практических навыков.

Вовлечение студентов в проектную деятельность дает возможность обучающимся проявлять себя не только в системе общественных отношений, но и способствует формированию у них новой социальной позиции, позволяет приобрести навыки планирования и организации своей практической деятельности, открыть и реализовать творческие способности, развить индивидуальность личности. Именно проектная деятельность, в настоящее время, является одной из наиболее эффективных методов, позволяющих активно формировать общие и профессиональные компетенции студента [3].

4. Применение «единого деканата» и его приложений для организации качественной учебной деятельности обучающихся.

Единый деканат или, другими словами, «студенческий офис» включает в себя две ключевые функции:

- сопровождение образовательной деятельности, администрирование учебного процесса;
- кадровое сопровождение обучающихся.

Этапы организации структурного подразделения «студенческий офис»:

• анализ и внедрение единого подхода к реализации процессов, сопровождающих административную составляющую;

- реинжиниринг существующих процессов;
- цифровизация административного сопровождения;
- реализация эффективного формата взаимодействия с обучающимися;
- создание и развитие студенческих сервисов, связанных с образовательным процессом.

Плюсы внедрения «единого деканата» в учебной деятельности:

– формат взаимодействия в онлайн - режиме значительно экономит время;

– единый подход по вопросам администрирования: одно структурное подразделение занимается сопровождением всего учебного процесса;

- налаженное взаимодействие с другими структурными подразделениями.

5. Преподаватель не транслятор и тьютор, а координатор учебного процесса. Ему отводятся функции дружественного наставника. В изменяющихся условиях перед преподавателем встает задача не только в ретрансляции знаний, но и в развитии у обучающихся мотивации, личностной активности, передачи способов применения полученных знаний на практике [5]. В результате, преподаватель и студент – единый целостный организм в системе обучения.

Выводы. Система образования консервативна по своей сути. Она является ретранслятором культурных ценностей, поэтому с учетом современных реалий коренная трансформация нефтегазового вуза не имеет места быть.

Задача нефтегазового вуза – постепенная, постоянная трансформация с учетом новых поколений развития техник и технологий. Имеющийся потенциал должен грамотно направляться на совершенствование существующих методик обучения, создания перспективных систем обучения на основе новых цифровых

потребностей общества. Именно гибкая и индивидуальная траектория нефтегазового образования позволит адаптировать процесс обучения студентов на формирование набора необходимых компетенций.

Литература:

1. Вешнева И.В., Сингатуллин Р.А. Трансформация образования: тенденции, перспективы // Высшее образование в России. – 2016. – № 2 (198). – С. 142-147.
2. Бродская Т.А., Зарипова И.М. Профессиональные компетенции: особенности терминологии. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Теория и практика современного профессионального образования». – Альметьевск: Изд-во Альмет.гос.нефт.ин-та, 2016. – С. 27-30.
3. Загитова Л.Р. Готовность к проектной деятельности как компонент профессиональной компетентности будущего инженера – нефтяника // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2019. – Т. 18. – С. 8-11.
4. Зарипова З.Ф., Загитова Л.Р. Диагностика мотивов выбора профессии у студентов – бакалавров в контексте повышения качества подготовки будущих работников нефтегазовой отрасли // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 5 (130). – С. 141-147.
5. Преподаватель вуза: технология и организация деятельности. Учеб. Пособие / Под ред. д-ра эконом. наук проф. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА. – М, 2009. – 389 с.

Педагогика

УДК 37.072

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

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

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)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы построения модели оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций. Описаны особенности конструирования компонентов, диагностических критериев и показателей, процедура оценивания деятельности педагогических ассоциаций.

Ключевые слова: педагогические ассоциации, модель оценки эффективности деятельности педагогических ассоциаций, критерии оценки деятельности ассоциаций.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of constructing a model for assessing the effectiveness of professional pedagogical associations. The features of the design of components, diagnostic criteria and indicators, the procedure for assessing the activities of pedagogical associations are described.

Keywords: pedagogical associations, a model for assessing the effectiveness of the activities of pedagogical associations, criteria for evaluating the activities of associations.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, научный проект № 730000Ф.99.1.БВ10АА00006 «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021 г.

Введение. Анализ эффективности деятельности образовательных учреждений показывает, что добиться оптимальных результатов в ходе обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста, школьников и студентов возможно только при объединении общих усилий педагогов как в рамках одного образовательного учреждения, так и при взаимодействии нескольких школ, детских садов, вузов.

Таким образом, создание педагогических ассоциаций является одним из средств улучшения качества современного образования.

В России существует большое количество педагогических ассоциаций. Их задачами являются обмен профессиональным опытом, взаимопомощь, совершенствование и самосовершенствование деятельности педагога, диссеминация передового опыта, сопровождение молодых специалистов [1, 3, 4, 8, 12].

Наиболее распространенными ассоциациями являются «территориальные» ассоциации, образованные в рамках одного города, области, региона и т.д. [5] ассоциации предметников, объединение педагогических работников по конкретному принципу (работа с одаренными детьми, участники профессиональных конкурсов) [4]. К особому виду ассоциаций мы относим «сетевые» ассоциации или кластеры, где объединяется большое количество образовательных учреждений и Интернет-ассоциации, предполагающие достаточно свободное участие [6, 12].

Однако практически неизученным остается вопрос об оценке эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций.

Итак, целью нашей статьи является описание особенностей построения модели оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день не существует модели оценки эффективности деятельности педагогических объединений. В процессе конструирования данной модели мы изучили опыт исследователей, описывающих модели оценки эффективности деятельности педагогов. В большинстве работ современных авторов мы обнаруживаем описание мультифакторного, формирующего подхода к оцениванию деятельности педагогов [2, 7, 11, 13].

По мнению Л.Н. Прониной, Е.А. Михайловой, И.В. Янущенко, оценка эффективности деятельности педагога должна включать в себя исследование предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций [10].

А.К. Ильичев, И.Н. Кравченко выделяют рефлексивные компетенции педагога как важный компонент оценки эффективности профессиональной деятельности [9].

Отметим, что сконструированные нами оценочные показатели эффективности деятельности педагогических ассоциаций сопоставимы с оценкой эффективности деятельности педагогов.

В процессе оценивания деятельности педагогических работников, профессиональных ассоциаций важным аспектом является проектирование этапов оценочного механизма. Вслед за В.М. Янгировой, Г.В. Ибрагимовой и др. [14] мы определяем следующие этапы конструирования процесса оценивания.

На первом (исследовательском) этапе мы изучили виды педагогических ассоциаций в России и за рубежом, определили цели, направления их деятельности, технологии и формы работы, особенности сетевого взаимодействия. Это послужило основой для выделения диагностических показателей оценки эффективности деятельности ассоциаций.

На втором (проектировочном) этапе нами была создана собственно рабочая модель оценки эффективности деятельности ассоциаций и выделены шкалы для перевода диагностических компонентов в качественные критерии и балльные показатели. Основными диагностическими инструментами модели являются шкалирование при оценке деятельности ассоциации и опросник для руководителя ассоциации.

Третий этап (оценочный) будет предполагать апробацию рабочей модели оценки ассоциаций.

На четвертом (аналитико-коррекционном) этапе будет осуществлена корректировка модели оценки эффективности деятельности педагогических ассоциаций с учетом анализа результатов апробации рабочей модели.

В своем исследовании мы придерживаемся комплексной оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций. Опишем оценочные компоненты модели.

Ценностно-целевой компонент включает оценку осознанности, понимания особенностей деятельности ассоциации. В качестве критериев данного показателя мы обозначаем наличие разработанной долгосрочной стратегии ассоциации, наличие представленных на сайте ассоциации уставных документов, конкретный и достижимый характер цели ассоциации, отражение в задачах ассоциации направлений ее деятельности, актуальные, корректно сформулированные направления деятельности ассоциации.

Критериями технологического компонента оценки деятельности ассоциации являются многообразие форм работы ассоциации (традиционные очные формы, выездные и выходные семинары и школы, выставочные, интерактивные, телекоммуникационные, дистанционные и индивидуальные формы работы), наличие инновационных исследований, сайта, указание на источник финансирования (спонсорство, партнерство и иные источники поддержки).

Содержательный компонент оценки, обозначаемый нами как разнообразие направлений деятельности ассоциации, представлен следующими критериями: повышение квалификации, обмен и диссеминация педагогического опыта, содействие профессиональному развитию педагогов (проведение различных конкурсов педагогического мастерства), информационная и консультативная поддержка педагогов, экспертно-аналитическая деятельность, организация научно-образовательных мероприятий для школьников и их семей, координация деятельности педагогических ассоциаций, организация или сопровождение научно-исследовательской и инновационной деятельности педагогов, поднятие престижа педагогической профессии, защита интересов педагогического сообщества.

Важным компонентом оценки эффективности деятельности педагогических ассоциаций является результативный компонент. Он включает в себя объективные количественные показатели, такие как наличие публикаций, индексируемых в разных базах (РИНЦ, ВАК, WoS и Scopus), наличие на сайте постоянно обновляющихся методических разработок, видеоматериалов и т.д., способствующих диссеминации и тиражированию педагогического опыта, увеличение зарегистрированных членов ассоциации не менее, чем на 5% в год, наличие в открытом доступе положительных данных мониторинга степени удовлетворенности членов ассоциации ее деятельностью.

Профессиональная педагогическая ассоциация, как правило, не существует без сетевого взаимодействия. Все чаще мы говорим о кластерах, в которые входят множество самых различных образовательных учреждений. Нам представляется необходимым выделить сетевое партнерство как необходимый компонент оценки эффективности деятельности ассоциаций. В качестве основных показателей мы включаем в данный компонент взаимодействие ассоциации со спонсорами или бизнес-партнерами, с образовательными организациями, с профсоюзами, привлечение к работе ассоциации иностранных и ведущих специалистов.

Разработка балльной шкалы оценивания осуществлялась следующим образом. Общее количество баллов, которое может получить ассоциация в процессе оценки эффективности своей деятельности – 100. Ценностно-целевой, технологический, результативный компонент оценивается в 20 баллов каждый. Самым весомым в оценке эффективности является содержательный компонент – 30 баллов. Сетевое партнерство оценивается в 10 баллов.

Показатели оценки эффективности описываются по принципу представленности в деятельности ассоциации: максимально, частично или отсутствуют. В качестве примера опишем оценку компонента деятельности ассоциации Сетевое партнерство.

Сетевое партнерство – компонент эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций

Компонент	Критерий	Показатели	Баллы
Сетевое партнерство	Взаимодействие ассоциации с со спонсорами и бизнес-партнерами	Наличие двух и более спонсоров или бизнес-партнеров	2 балла
		Наличие одного спонсора или бизнес-партнера	1 балла
		Отсутствие спонсоров или бизнес-партнеров	0 баллов
	Взаимодействие с образовательными организациями	Ассоциация взаимодействует с двумя и более образовательными организациями	2 балла
		Ассоциация взаимодействует с одной образовательной организацией	1 балл
		Отсутствие взаимодействия с образовательными организациями	0 баллов
	Привлечение иностранных специалистов	К работе ассоциации привлечены два и более иностранных специалистов	2 балла
		К работе ассоциации привлечен один иностранный специалист	1 балл
		К работе ассоциации не привлечены иностранные специалисты	0 баллов
	Взаимодействие с профсоюзами	Ассоциация взаимодействует с профсоюзом, результаты совместной деятельности представлены в информационных ресурсах	2 балла
		Ассоциация декларирует взаимодействие с профсоюзом, результаты совместной деятельности не представлены	1 балл
		Ассоциация не взаимодействует с профсоюзом	0 баллов
	Привлечение ведущих специалистов	К работе ассоциации привлечены два и более ведущих специалистов	2 балла
		К работе ассоциации привлечён один ведущий специалист	1 балл
		К работе ассоциации не привлечены ведущие специалисты	0 баллов

Отметим, что принцип шкалирования показателей при конструировании модели мы использовали единообразный, однако максимальное количество баллов могло быть разным от 5 до 2. Это зависело от сложности показателя. Например, критерий «задачи деятельности ассоциации» укладывается в пятибалльную шкалу, где используются следующие показатели:

- задачи ассоциации отражают все направления деятельности, четко сформулированы, ориентированы на конкретный результат – 5 баллов;
- задачи ассоциации отражают все направления деятельности, четко сформулированы, не ориентированы на конкретный результат – 4 балла;
- задачи ассоциации частично отражают направления деятельности, достаточно четко сформулированы, ориентированы на конкретный результат – 3 балла;
- задачи ассоциации нечетко сформулированы, не отражают все направления деятельности – 2 балла;
- задачи ассоциации не связаны с целями и направлениями деятельности ассоциации – 1 балл;
- задачи ассоциации не обозначены – 0 баллов.

Выводы. Мы отмечаем, что в современных исследованиях практически не проработан аспект оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций.

Итак, в качестве оценочных компонентов модели эффективности деятельности педагогической ассоциации мы выделяем ценностно-целевой, технологический, содержательный, результативный компоненты и сетевое партнерство.

По каждому компоненту определены критерии, показатели их эффективности и указаны баллы оценивания компонента.

Литература:

1. Антонова Л.Н. Развитие педагогических ассоциаций в Московской области: региональная модель // *Academia: педагогический журнал Подмосковья.* – 2017. – №3. – С. 3-7.
2. Асхадуллина Н.Н., Тальшева И.Н. Исследование проблемы комплексной оценки результатов деятельности педагогических работников // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2018. – № 60-4. – С. 27-31.
3. Бордукова С.Н. Ресурс профессиональных общественных организаций для профессионального развития педагогов Красноярского края // *Актуальные вопросы инновационной деятельности в непрерывном образовании.* – 2014. – №8. – С. 11-16
4. Васильева М.В. Роль профессиональной ассоциации в реализации концепции развития математического образования в РФ // *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций.* – 2016. – № 3. – С. 61-66.

5. Ваташак И.С. Создание общественно-профессиональной педагогической интернатуры ассоциации молодых педагогов Красноярья // Сборник материалов X Международной научно-практической конференции: Тенденции развития образования: Кадры решают все? – 2014. – С. 132-136.
6. Воителя Г.В. Профессиональные педагогические сообщества в условиях сетевого взаимодействия как ресурс развития образовательных систем // Сборник материалов научно-практической конференции: Сетевые формы взаимодействия образовательных организаций с целью повышения доступности образования для категорий граждан, включая лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. – 2015. – С. 4.
7. Воробьева М.А. Оценка деятельности педагога в образовательной организации // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 45-50.
8. Гарбузова А.С. Ассоциация социальных педагогов в контексте стратегических задач развития муниципального образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 55. – С. 365-369.
9. Ильичев А.К., Кравченко И.Н. Оценка эффективности деятельности педагога по гражданскому и патриотическому воспитанию подростков // Академия профессионального образования. – 2017. – № 5. – С. 71-75.
10. Пронина Л.Н., Михайлова Е.А., Янущенко И.В. Оценка эффективности деятельности педагога как условие его профессионального роста // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2019. – № 4-2. – С. 24-26.
11. Седых Е.П., Житкова В.А. Модель автоматизированной системы оценки эффективности деятельности руководителей образовательных учреждений города Нижнего Новгорода // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 4.
12. Сорокин А.Н., Яковлева Е.И., Фильченкова И.Ф., Ширяева Ю.С., Краснопевцева Т.Ф. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №1.
13. Темняткина О.В., Токменинова Д.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 180-195.
14. Янгирова В.М., Ибрагимова Г.В., Савельева И.А., Кобыскан А.С. Оценка эффективности результатов деятельности персонала образовательной организации // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 5. – С. 30-36.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Зарипова Зульфия Филаритовна
Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск)

СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ НЕФТЕГАЗОВОГО ВУЗА

Аннотация. В статье анализируется понятие «ситуационная задача», раскрывается цель включения ситуационных задач в процесс обучения. Ситуационная задача используется как средство овладения учебным проектированием как процессом поиска решения задач. Представлены типы и характеристика стандартных ситуационных задач. Рассмотрена дидактическая ценность ситуационных математических задач. Выделены этапы решения ситуационных задач. Обосновано применение ситуационных задач в процессе обучения математике в нефтегазовом вузе.

Ключевые слова: проектирование, ситуационная математическая задача, математическая компетентность, этапы решения, умение проектировать решение задачи, типология ситуаций, квазипрофессиональная деятельность.

Annotation. The article analyzes the concept of "situational task", reveals the purpose of including situational tasks in the learning process. The situational problem is used as a means of mastering educational design as a process of finding solutions to problems. The types and characteristics of standard situational tasks are presented. The didactic value of situational mathematical problems is considered. The stages of solving situational problems are highlighted. The application of situational problems in the process of teaching mathematics in an oil and gas university is substantiated.

Keywords: design, situational mathematical problem, mathematical competence, stages of solution, ability to design a problem solution, typology of situations, quasi-professional activity.

Введение. На современном этапе развития нефтегазовой отрасли востребован компетентный специалист высокого профессионального уровня. Многозадачность и неопределенность в решении технических и технологических проблем, умение анализировать данные и на основе анализа принимать решения задают вектор требований к выпускнику нефтегазового вуза. Современные требования нефтегазового производства выдвигают в качестве ведущей цели обучения в вузе развитие способностей к определенным видам деятельности, которые могут быть реализованы на контекстном содержании. По сути, идет речь об универсальных видах деятельности. Одним из видов такой деятельности является проектная деятельность. Развитие способности к проектной деятельности средствами учебных, в том числе математических дисциплин становится одной из значимых целей обучения. Говоря о развитии способности студентов-бакалавров к проектной деятельности, мы подразумеваем, прежде всего, овладение учебным проектированием как процессом поиска способа решения практико-ориентированных учебных задач, включающим в том числе поиск наиболее рационального решения. Специфика учебного проектирования в обучении математическим дисциплинам выражается в том, что осуществление проектирования имеет своей целью овладение математической деятельностью и получение на ее основе новых сочетаний знаний, методов и способов действий, развитие математической компетентности. Основанием для этого является утверждение, о том, что математическая деятельность заключается в создании новых структур [1]. Под умением проектировать решение ситуационной задачи мы понимаем освоенный способ действия, реализованный на основе познания математических объектов. Обучение студентов проектированию решения

задачи как универсальному умению средствами математических дисциплин есть важная научно-методическая задача, требующая комплекса решений. Обучение учебному проектированию предусматривает обязательное наличие практико-ориентированной проблемы, сформулированной в виде ситуационной задачи. Определенным образом организованная поисковая, исследовательская деятельность студентов в процессе решения ситуационных задач предусматривает не только достижение результата решения, но и организацию проектирования процесса достижения этого результата.

Цель статьи заключается в рассмотрении возможностей ситуационных задач в обучении учебному проектированию на материале математических дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, отметим, что изучение математики в вузе в настоящее время сопряжено целым комплексом трудностей. Не один год представители математической общественности говорят о кризисе математического образования. Корни причин этого явления в резком падении интереса молодежи к математическому образованию, в сокращении количества аудиторных часов на изучение математики в школе и вузе, в недостаточном уровне подготовленности выпускников школ к обучению в вузе, в низкой мотивации учащихся школ и студентов к обучению математике, в падении престижа инженерных профессий. Означенные явления негативно сказываются на уровне математической компетентности, а в дальнейшем – на профессиональной компетентности будущих специалистов.

Понятие компетентности имеет ряд значений. Существует 180 национальных и международных систем компетентностей и «навыков 21 века», включая специальные доклады Европейской комиссии, UNICEFF, Всемирного экономического форума, проекта «Оценка и развитие навыков 21 века» (ATC21S), Партнерства по обучению в XXI веке, доклада EnGauge [4, с. 36]. Согласно Европейскому фонду образования компетентность есть способность использовать знание и квалификацию, которая позволяет сделать приобретенное знание действенным и применять его согласно новым обстоятельствам. Международная организация ЮНИСЕФ считает, что компетентность структурно включает в себя: умственные действия (процессы, функции), личностные качества, мотивационные тенденции, ценностные ориентации, особенности межличностного взаимодействия, практические умения и навыки и т.д. Международная организация ЮНЕСКО понимает под компетентностью агрегат знаний, квалификаций, ценностей и отношения, который используется в ежедневных ситуациях. И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова считают, что компетентность – это набор индивидуальных способностей, состоящий из знаний, навыков, деятельностных установок, которые мобилизуются в определенном контексте для решения определенной задачи [5].

Математическую компетентность можно представить как идеализированную модель. Основанием для этого является мнение, высказанное Дж. Равеном, заключающееся в нелинейности, уровневости проблем, решение которых требует определенных компетентностей. К тому же математическая компетентность как целостное качество личности основано на определенном соотношении между множеством и подмножествами, так как математическая компетентность есть совокупность компетенций. Математическая компетентность базируется на определенном уровне развития интеллектуальных, умственных действий, прежде всего мыслительных (анализ, синтез, сравнение, классификация, свертывание, систематизация, обобщение, оценка и т.д.).

Математическая компетенция- компетенция деятельности, действия. Она формируется и проявляется при выполнении математической деятельности (и не только) и основана на осуществлении действий, начиная с осознания задачи, ее математической постановки, выбора инструмента решения, построения алгоритма решения (проектирования решения), заканчивая интерпретацией решения. Результатом выполнения перечисленных действий становится построение новых сочетаний сформированных знаний с опорой на теорию, идеи, методы, алгоритмы, способы выполнения действий (процедуры).

В качестве инструмента формирования умений проектирования мы используем ситуативный подход, структурным элементом которого выступают ситуационные математические задачи. Ситуационные математические задачи – это сюжетные задачи, позволяющие обучающимся осваивать интеллектуальные операции в соответствии в таксономии целей К. Блума (ознакомление-понимание-применение-анализ-синтез-оценка), направленные на решение реальных производственных (технических, технологических, экономических и т.п.) проблем средствами математики. Результат использования ситуационной математической задачи выражается в формировании способности исследования математической сущности ситуации (проблемы) и проектирования ее решения. Ситуационные математические задачи в условиях цифровизации становятся мультипроцессными, мультицелевыми, мультиконтекстными.

Ситуационные математические задачи обеспечивают содержательно-деятельностную основу различных учебных ситуаций как единиц процесса обучения математике. Принципы включения задач в учебный процесс исследовали В.В. Давыдов, Ю.М. Колягин, Е.И. Машбиц, Л.М. Фридман и др. Понятие «ситуационная задача» рассматривается как в широком лексическом значении – вообще что-либо, что необходимо сделать, так и в более узком, как некоторая словесная структура.

Эффект применения ситуационных задач очень широк. Ситуационные задачи являются развивающим ресурсом в формировании умений проектирования решения задач. Ситуационные задачи обеспечивают целостность процесса познания через реализацию широкого спектра связей (внутрипредметных, межпредметных, логических, структурных, функциональных, эмоциональных и т.д.). И.Б. Шмигирилова указывает на следующий эффект применения задач. «Связи между отдельными задачными ситуациями, будучи выявленными и осмысленными обучающимися на основе предложенных...вопросов и дополнительных требований, приобретают обобщенный характер..., обеспечивая формирование познавательных стратегий и метапредметных способов деятельности [6, с. 133]. Характеристики дидактической ценности задач, выявленные И.Б. Шмигириловой, в полной мере относятся и к ситуационным математическим задачам. Это информационная емкость, соответствие трудности индивидуальным возможностям обучающихся с учетом зоны их ближайшего развития, уровень продуктивности познавательной деятельности, интегрируемость. Мы склонны дополнить этот перечень соотношением с определенным контекстом (описанием конкретной ситуации), коррелирующим с математическим опытом обучающихся.

В процессе анализа были выделены этапы решения ситуационных задач: ситуационно-смысловой, операциональный, рефлексивно-оценочный.

Ситуационные задачи можно включать в контекст других, мотивационно-ориентированных видов деятельности (игры, математические квесты, олимпиады, проекты, конкурсы задач и т.д.

В процессе обучения математике могут быть использованы различные типы ситуаций. Чаще всего применяют стандартные ситуации. Используемые стандартные ситуации условно можно разделить по дидактическим функциям на четыре типа: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы. Источниками ситуационных задач являются содержание дисциплины, образовательный процесс, опыт педагога, содержание смежных дисциплин, междисциплинарные проблемы, задачи профессиональной области, данные научных исследований, различные статистические данные. Применение ситуационных задач основано на психологическом законе усвоения знаний - знания формируются не до, а в процессе применения на практике. Типология и характеристика стандартных ситуаций представлена в таблице.

Таблица 1

Тип стандартной ситуации	Цель применения стандартной ситуации	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя
Ситуация-иллюстрация	Показ действия теоретических положений, принципов, методов, на материале событий, взятых из профессиональной области или смежных дисциплин	Осознание и оценка ситуации в целом, выбор способа решения, проектирование (описание) процедуры решения, анализ решения	Мобилизация знаний и опыта математической деятельности, подкрепление ситуации разъяснением теоретических положений, детализация вопросами (наводящего характера), оценка наиболее вероятного решения, развитие системного мышления обучающихся
Ситуация-упражнение	Создание условий для самостоятельного понимания ситуации, перевода ее в плоскость математики, принятия решения	Анализ данных ситуации, математическая постановка задачи, проектирование ее решения, реализация решения, аргументация и анализ полученных результатов	Расширение условий в решении конкретных проблем средствами математики, формирование потребности применения математики на практике, детализация ситуации, развитие аналитического мышления обучающихся
Ситуация-оценка	Формирование у обучающихся опыта применения знаний математики, выработка позиции, отношения к событию	Критический анализ принятого решения, источников, механизма, последствий ситуации	Создание условий для формирования опыта применения знаний математики в оценке ситуации, расширение математического кругозора, развитие критического мышления обучающихся
Ситуация-проблема	Овладение обучающимися способами наиболее оптимальных в данных условиях решений	Анализ данных, перебор вариантов решений, определение наиболее оптимального варианта решения	Организация индивидуальной или коллективной деятельности (микрогруппы) в разрешении ситуации, последующего обсуждения вариантов решения, развитие критического мышления обучающихся

Дидактическая цель включения ситуационных математических задач в процесс обучения – помочь студентам в приобретении нового математического содержания путем решения ситуационных задач; в понимании того, как решение связано с прежними (ранее сформированными) математическими знаниями. Подходы студентов к природе знаний, которые принято обозначать интеллектуальным или когнитивным развитием, оказывают значительное влияние на их способность учиться, понимание способов обучения. Практика показывает, что взгляд студентов на знания сугубо прагматический, и отношение студентов к знаниям порой несовместимо с принципами, основными теоретическими подходами и идеями, технологическими решениями будущей профессиональной деятельности или области обучения. Поэтому ситуационные задачи могут способствовать развитию представлений студентов, как полученные ими теоретические знания и практические навыки могут быть использованы в решении проблемных, практико-ориентированных задач. В основе обучения проектированию посредством решения ситуационных задач лежит развитие навыков самостоятельного выдвижения гипотезы, заключающейся в выборе метода решения, умения проектировать способ решения (поиск направления и методов решения задачи), умения реализовать решение (problem solving), умения самостоятельно конструировать свои знания, умения учиться (learning to

learn), умения ориентироваться в предметной области математики. Гипотеза выдвигается в случае, если существует некий вопрос, и имеются различные варианты ответов. Необходимо привести аргументы в пользу выбора одного из вариантов решения. Математик в процессе выдвижения гипотезы подвергает формулировку гипотезы дальнейшему исследованию. В процессе проектирования решения ситуационной задачи студенты также исследуют формулировку гипотезы различными средствами. Процесс проектирования решения ситуационных задач иллюстрирует различные подходы студентов к когнитивному управлению информационным контентом, их ресурсами в области математики и ориентированию в информационном математическом пространстве.

Практика показывает, что ситуационные математические задачи в нефтегазовом вузе продуктивно применять при изучении алгоритма исследования функции средствами дифференциального исчисления, дифференциальных уравнений, рядов, рядов Фурье, векторного анализа, теории вероятностей и математической статистики. Таким образом, ситуационные математические задачи обеспечивают вхождение в квазипрофессиональную деятельность при изучении названных практико-ориентированных разделов.

Ситуационные математические задачи обеспечивают проблемность обучения. По мнению И.Я. Лернера «для того, чтобы проблемная ситуация выполнила функцию импульса к мышлению, она должна быть принята субъектом к решению» [2, 3]. Учитывая взаимосвязь между умением видеть математическую сущность ситуации и проектировать процесс решения, мы считаем, что для обеспечения продуктивности в решении ситуационной задачи преподавателю нужно создать комплекс условий, для того, чтобы ситуация была принята и ее принятие вызвало состояние высокой мыслительной активности обучающихся. Причем создать комплекс условий – задача для преподавателя более трудоемкая и многомерная, нежели подбор ситуационных задач.

Выводы. Использование ситуационных задач призвано оказать оптимизирующее влияние на процесс развития математической компетентности обучающихся, процесс формирования умения проектировать процесс решения.

В условиях цифровизации ситуационные математические задачи несут потенциал развития целого спектра видов мышления, включающего системное, аналитическое, критическое, математическое, прогностическое мышление.

Ситуационные математические задачи обеспечивают квазипрофессиональную деятельность, способствуют реализации мотивационно-ценностных установок. При решении ситуационных математических задач развитие у обучаемых происходит и по «вертикали» (усложнение математической деятельности), и по горизонтали (изменение алгоритмов математических действий).

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., ИНТОР. – 1996. – 544 с.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
3. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: в 3 кн. / Под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2010. ISBN 978-5-89988-728. – Книга 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. – 300 с.
4. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаугтамыки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018.
6. Шмигрилова И.Б. Дидактическая ценность задачи и пути ее повышения // Наука и школа. – 2018. – № 6. – С. 130-135.

Педагогика

УДК 376.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Зеленская Юлия Борисовна
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Ивлева Мария Геннадьевна
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВНЫХ ПАРАМЕТРОВ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. Статья посвящена характеристике основных параметров сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Представлено описание сущности сюжетно-ролевых игр, их типологии; проанализированы результаты современных исследований об особенностях игровой деятельности детей с указанным видом дизонтогенеза. Раскрыты вариативные отклонения параметров сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР, влияющих на формирование различных структурных компонентов игровой деятельности.

Ключевые слова: игровая деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, сюжетно-ролевая игра, параметры сюжетно-ролевой игры, игровые действия.

Annotation. The article is devoted to the characteristics of the main parameters of the plot-role-playing game in preschoolers with the delay of mental development. The essence of plot-role-playing games, their typology are described; the results of modern research on the features of the game activity of children with this type of dysontogenesis are analyzed. The article reveals the variative deviations of the parameters of the plot-role game in preschoolers with the delay of mental development. These deviations affect the formation of various structural components of the game activity.

Keywords: game activity, children with disabilities, delay in mental development, plot-role-playing game, parameters of the plot-role-playing game, game actions.

Введение. Значение игры для ребенка трудно переоценить. Общеизвестно, что игра является ведущей деятельностью для детей дошкольного возраста, тесно переплетается с другими видами деятельности. Она предоставляет широкие возможности для развития двигательных, когнитивных, речевых функций, для творческого самовыражения, для становления коммуникативных умений и навыков, организаторских способностей [5, 9, 14, 16].

В настоящее время накоплен достаточно большой опыт в изучении игровой деятельности детей как с нормальным развитием, так и с различными вариантами дизонтогенеза. Несмотря на это, в источниках, в том числе зарубежных, подчеркивается актуальность и необходимость дальнейшего разностороннего изучения становления игры, развития игровых действий в детской популяции [3, 15, 16, 17]. Общеизвестно, что важное значение для детей имеют сюжетно-ролевые игры, ключевой особенностью которых является наличие сюжета и необходимость принятия и исполнения определенной роли в этом сюжете. Исследователи [3, 7, 13] указывают, что ведущий мотив такой игры – желание детей включиться в коллективную социальную жизнь со взрослыми.

Наряду с важной ролью сюжетно-ролевой игры признается ее структурная сложность. Такой вид игры предполагает синтез множества компонентов: целевого, потребностного, мотивационного, содержательного, операционного, результативного. Краснощекова Н.В. приводит типологию сюжетно-ролевых игр: 1) игры с бытовыми сюжетами; 2) игры с производственными и общественными темами; 3) игры с героико-патриотическими темами; 4) игры с темами литературных произведений, кино, теле- и радиопередач; 5) «режиссерские» игры. [7, с. 9-10]. Разносторонняя направленность сюжетно-ролевых игр позволяет детям обогащать эмоциональную сферу, усваивать многочисленные типы взаимоотношений людей (семейные, трудовые, дружеские), морально-этические нормы и правила коммуникации в социуме.

Значительный образовательный, развивающий и коррекционный потенциал игры обуславливает важность изучения различных параметров игровой деятельности у дошкольников. Особенно актуальным этот вопрос является для детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности - для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Исследователи [6, 8, 10] отмечают мозаичность, «парциальность» незрелости у них отдельных сторон психического развития, которая оказывает негативное влияние на освоение ими игровой деятельности.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время накоплен достаточно обширный опыт изучения особенностей игры у детей различного возраста с задержкой психического развития. Проведем их краткий обзор.

Исследование Слепович Е.С. [11] показало, что у дошкольников с ЗПР наблюдаются недостаточная активность самостоятельной игры; сниженный интерес к игрушкам; трудности организации совместной деятельности при реализации сюжета.

Воскресенская М.А., Иванов М.В. [4] выявили патологические формы игровой деятельности у детей раннего и дошкольного возраста с ЗПР: несформированность мотивационной составляющей; однообразие сюжета; отсутствие предварительного замысла; небольшая продолжительность игры; быстрое переключение на подвижные игры; зависимая позиция в групповых играх; импульсивность ролевого поведения; неустойчивость игровых объединений.

Алпатикова С.В. [1] отмечает, что игра дошкольников с ЗПР отличается предметно-действенным способом ее построения; возможности сопровождения игры речью ограничены; различные типы взаимоотношений моделируются в упрощенном виде. Для указанной категории детей характерны трудности образования замысла игры.

Качественно неоднородная сформированность игровых действий у детей с ЗПР, их структурная сложность, значимость для разностороннего развития детей обуславливают необходимость дальнейшего комплексного изучения игровой деятельности дошкольников с указанным видом дизонтогенеза.

Нами было проведено изучение основных параметров сюжетно-ролевой игры на базе ГБДОУ № 68 Приморского района г. Санкт-Петербурга. В исследование было включено 24 ребенка дошкольного возраста. В экспериментальную группу вошли 12 дошкольников с задержкой психического развития старшей группы; в контрольную группу 12 – нормально развивающихся дошкольников старшей группы.

Научно-теоретическую основу исследования составили: 1) концептуальные представления о сущности игровой деятельности, ее функциях и роли в развитии детей [9, 12, 14]; 2) теория сюжетно-ролевой игры [3, 7, 13]; 3) фундаментальные положения о феномене задержки психического развития у детей [6, 8, 10]; 4) современные представления о возможностях включения дошкольников с ЗПР в различные виды игр, особенностях усвоения ими игровых действий [1, 2, 4, 11].

Исследование было направлено на оценку сформированности основных параметров сюжетно-ролевой игры на основе методики наблюдения за игровой деятельностью дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, разработанной Л.Б. Баряевой, А. Зарин [2]. В ходе наблюдения оценивались такие показатели, как: отношение детей к игрушкам и действиям с ними; применение предметов заместителей; исполнение игровых действий; умение поставить игровую цель и задачу; особенности установления контактов со взрослыми и сверстниками; продолжительность самостоятельной игры, игры со сверстниками и со взрослыми; характер реализации роли и развития сюжета; умение согласовывать свои действия с другими участниками игры и соблюдать правила.

Согласно полученным данным у детей экспериментальной группы наименее сформированными оказались такие параметры игровой деятельности, как: «продолжительность игры со сверстниками» и «выполнение правил во время игры со сверстниками». Половина испытуемых (6 человек) в совместной игре могли участвовать от 10 до 15 минут, 3 детей – от 5 до 10 минут и 3 детей только до 5 минут участвовали в игре, дальше интерес к совместной игре у них пропадал. По сравнению с ними дети контрольной группы показали высокий результат по данному параметру: большинство детей (9 человек) развивали совместный игровой сюжет более 20 минут.

Несколько выше у дошкольников с ЗПР показатель параметра «продолжительность самостоятельной игры». Это говорит о том, что у детей экспериментальной группы очень слабо выражена игровая мотивация, они не разворачивают сюжет, а просто выполняют отдельные действия с предметами, при этом преобладают простые механические манипуляции (берет куклу, но не пытается с ней построить сюжет, а выполняет отдельное действие, например, покормил куклу).

Для развития сюжета в игре детей с задержкой психического развития ключевое значение имеет руководящая роль взрослого. Без его примера и активного участия дети с указанным видом дизонтогенеза полноценно играть не могут. Поэтому они в большей мере, чем их нормально развивающиеся сверстники, хотят играть со взрослым, и продолжительность такой игры у них составляет до 15 минут. Дети экспериментальной группы чаще, чем дети контрольной группы, обращаются ко взрослому в процессе игры, рассматривая его как источник информации. Это подтверждают данные и по параметру «предпочтительность контактов в игре». Большинство детей или играют в одиночку, не обращая внимания ни на других детей, ни на взрослого, или иногда обращаются ко взрослому с просьбой или вопросом. Часть детей взаимодействуют в парах (4 человека).

В целом, для дошкольников экспериментальной группы не характерно проявление самостоятельной активности в совместной игре. В случае, когда взрослый побуждает детей с ЗПР к игре, их действия ограничены пространственно-временными рамками. В большинстве своем действия детей были не согласованы друг с другом, то есть игра носила характер деятельности рядом, что характерно для детей младшего дошкольного возраста.

По сравнению с детьми с ЗПР дошкольники контрольной группы стремятся в большинстве случаев к игре с другими детьми, могут взаимодействовать с небольшой группой и часто сами выступают с инициативой поиграть.

Очень трудно дошкольникам с ЗПР соблюдать правила во время игры со сверстниками. На наш взгляд, это связано с тем, что у детей с данным видом дизонтогенеза в целом наблюдаются нарушения социальной адаптации и соблюдения социальных норм и правил, что, безусловно, отражается в сюжетно-ролевой игре.

В ходе наблюдения было выявлено, что детям обеих групп трудно согласовывать свои действия с действиями партнеров. Дети контрольной группы продемонстрировали по этому показателю самые низкие результаты. В 3,5-4 года потребность взаимодействия и общения со сверстниками выступает на первый план. В возрасте от 4 до 6 лет между сверстниками преобладает ситуативно-деловая форма общения. В этот период дети пытаются смоделировать социальные взаимоотношения взрослых в сюжетно-ролевой игре, стремятся наладить взаимодействие друг с другом. Часть детей контрольной группы все же обсуждают с партнерами предполагаемые действия до начала игры (4 человека), остальные дети корректируют свои действия с действиями партнеров в ходе игры: пытаются наблюдать за действиями других детей и подстраивать свои действия, обращаются с вопросами: «Что мне сейчас делать?». Два ребенка играли автономно, не учитывая действия партнеров по игре. На наш взгляд, это говорит о том, что старшие дошкольники еще учатся социальному взаимодействию, чему как раз и способствует сюжетно-ролевая игра.

Один из самых низких результатов дети экспериментальной группы показали по параметру «целенаправленность игры». Большинство детей с ЗПР выполняли несколько игровых действий, чаще всего повторяли их за взрослыми или другими детьми, не развивая сюжет. На наш взгляд, это связано с тем, что дети экспериментальной группы не могут самостоятельно поставить цель игры, поэтому у них не появляется замысел для начала игровой деятельности.

По сравнению с дошкольниками с ЗПР у детей контрольной группы показатель «целенаправленность игры» достаточно высокий. Большинство детей реализовали игровой сюжет до конца (6 человек). Часть детей развивают игровой сюжет долго, но не завершают реализацию игрового сюжета (4 человека).

Самый высокий показатель в экспериментальной группе был выявлен по параметру «наличие интереса к игрушкам и действиями с ними». В целом, игрушки детей привлекают, со знакомыми игрушками они выполняют адекватные действия, любят манипулировать с ними, не развивая сюжет, но проявляя положительные эмоциональные реакции. При этом интерес этот не очень устойчив и чаще всего это игрушки, привлекающие внимание внешним видом (яркие, необычной формы, звучащие и т.д.).

В ходе наблюдения отмечалось, что для детей контрольной группы характерен стабильный интерес к игрушкам, адекватное использование как знакомых, так и новых игрушек. Все дети с нормальным развитием используют относительно большое количество предметов-заместителей, часть детей используют действия с воображаемыми предметами.

В экспериментальной группе показатель по этому параметру очень низкий. Дошкольники с ЗПР не умеют использовать предметы-заместители, так как в одном предмете они выделяют только единственный признак, какую-либо изолированную функцию. Иногда дети могут использовать предметы-заместители, которые встречались на обучающих занятиях, но только по указанию взрослого.

Принятие на себя роли – основной параметр развития сюжетно-ролевой игры. Ребенок не просто должен принять роль, обозначив ее – «я продавец», но и осуществлять игровые действия, предписанные этой ролью.

По параметрам «содержание игровых действий», «способ выполнения игрового действия» и «отношение к роли» дети экспериментальной группы значительно отстают от детей контрольной группы.

Выполнять действия в рамках логики сюжета могут только 4 ребенка экспериментальной группы и только 3 ребенка могут развивать отдельные ролевые действия. Большинство же детей с ЗПР выполняют отдельные предметно-игровые действия, не развивая сюжет, выполняют игровые действия преимущественно по подражанию и отдельные действия по образцу.

Значительная часть детей экспериментальной группы понимают роль и называют ее до начала игры. Но во время игры они не сопоставляют себя, свои действия с выбранной ролью и не могут следовать ей до конца игры.

По сравнению с ними дети контрольной группы не только обозначают свою роль самостоятельно до начала игры, но и придерживаются ей на протяжении всего развития сюжета. Большинство детей с нормативным развитием выполняют игровые действия преимущественно самостоятельно, 4 детям требуется показ образца перед самостоятельным выполнением действий.

Выводы. Анализ результатов проведенного исследования показал, что самостоятельно дошкольники с ЗПР не проявляют активность в объединении друг с другом для организации сюжетно-ролевой игры. При побуждении взрослого к игре совместная деятельность детей объединялась только пространственно-временными рамками.

Таким образом, игровые действия детей экспериментальной группы в большинстве случаев носили характер деятельности рядом, наблюдались отдельные предметные действия, не связанные сюжетом.

При развитии сюжета наблюдалась короткая последовательность действий (1-4 действия), по времени игры были очень непродолжительны (в большинстве случаев 5-10 минут). В целом дети с ЗПР понимают

игровую роль, могут обозначить ее до начала игры, но в ходе игры не ассоциируют себя с ролью и не следуют ей до конца игры. Действия, характеризующие развитие отношений между персонажами игры, практически не осуществлялись. Дети практически не умеют использовать предметы-заместители и с трудом понимают, зачем они нужны.

Таким образом, были выявлены качественно неоднородные отклонения в формировании различных параметров сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития, что обуславливает необходимость целенаправленного воздействия по преодолению выявленных нарушений, по развитию всех компонентов игровой деятельности.

Литература:

1. Алпатикова, С.В. Особенности игровой деятельности у дошкольников с ЗПП / С.В. Алпатикова // Молодой ученый. – 2018. – № 50 (236). – С. 309-310.
2. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами в интеллектуальном развитии: Учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, А. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, изд-во «Союз», 2001. – 416 с.
3. Баряева, Л.Б. Предметные и ролевые игры в процессе речевого развития детей как основа обучения их общению / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина // Специальное образование. – 2012. – № 2 (26). – С. 168-178.
4. Воскресенская, С.А. Патологические формы игровой деятельности при нарушениях психического развития у детей / С.А. Воскресенская, М.В. Иванов // Психиатрия. – 2017. – № 2 (74). – С. 30-37.
5. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
6. Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: Коллективная монография / Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Галлямова Ю.С. и др. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2018. – 331 с.
7. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста: Учебное пособие / Н.В. Краснощекова. – 3-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 251 с.
8. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие / В.В. Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
9. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 303-323
10. Семаго, Н.Я. Задержка психического развития: основные современные показатели / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Издательский дом «Первое сентября»; «Школьный психолог», 1999. – №32. – С. 3-8
11. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990 – 96 с.
12. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова; под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
13. Фрадкина, Ф.И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства // Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы Симпозиума; под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – С. 49-56
14. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры / Д.Б. Эльконин // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т.1. – № 3. – С. 5-18
15. Hedegaard, M. Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach / M. Hedegaard // International research in early childhood education. – 2016. – Vol. 7. – №2. – PP. 59-74
16. Veraksa, N.E. Modern Problems of Children's Play: Cultural-Historical Context / N.E. Veraksa, N.N. Veresov, V.L. Sukhikh // Cultural-Historical Psychology. – Vol. 16. – No. 3. – PP. 60-70
17. Woolsey, K. Child's play / K. Woolsey, M. Woolsey // Theory into Practice. – Vol. 47. – No. 2. – 2008. – PP. 128-137

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук Зубрилин Константин Михайлович
Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук Раздобарина Лидия Александровна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук Якимов Игорь Анатольевич
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ВОЖАТСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы педагогической практики и её связь с проблемами внутренней и внешней профориентации ВУЗов. В ходе исследования было выявлено, что студенты творческих направлений нуждаются в более гибком подходе в распределении и прохождении практик. Особенное внимание следует уделять вожатской практике – как важнейшего средства профориентации, позволяющего студенту более уверенно почувствовать себя в будущей профессии, а детям и подросткам, через работу студентов на практике, в рамках внешней профориентации погрузиться в мир изобразительного искусства и больше узнать о профессии художника. В то же время следует предусмотреть вариативность вожатской практики для студентов творческих специальностей, предоставив на выбор обучающихся работу в качестве вожатого, руководителя кружков и секций в загородных ДОЛ и детских лагерях при школах, а также разнообразные виды дистанционной работы, что актуально в настоящее время.

Ключевые слова: практика, вожатская практика, профориентация, профориентационная работа, творческие специальности, творчество, изобразительное искусство.

Annotation. The article deals with the issues of pedagogical practice and its connection with the problems of internal and external career guidance of universities. In the course of the study, it was revealed that students of creative directions need a more flexible approach in the distribution and passage of practical training. Special attention should be paid to the practice of counselors – as the most important means of career guidance, allowing the

student to feel more confident in the future profession, and children and adolescents, through the work of students in practice, as part of external career guidance, to immerse themselves in the world of fine art and learn more about the artist's profession. At the same time, it is necessary to provide for the variability of the counselor's practice for students of creative specialties, providing students with a choice of work as a counselor, head of circles and sections in suburban schools and children's camps at schools, as well as various types of remote work, which is currently relevant.

Keywords: practice, counselor's practice, career guidance, career guidance work, creative specialties, creativity, fine arts.

Введение. Педагогическая практика – одна из важнейших дисциплин, осваиваемых студентами. Одно из определений, данных в «Педагогическом словаре» - «Практика — материальная, целенаправленная деятельность людей, имеющая своим содержанием преобразование природных и соц. объектов, всеобщая основа развития человеческого общества и познания»[7]. Нахождение практики на педагогических специальностях отводится около 1/8 всего времени обучения. Именно практика позволяет связать воедино все полученные знания и умения и воплотить их в педагогический опыт [6] и именно она является одним из важнейших средств внутренней и внешней профориентационной работы любого факультета педагогического ВУЗа.

Изложение основного материала статьи. Проблема профориентационного самоопределения остро стоит в каждом профессиональном учреждении, особенно педагогической направленности. Даже поступивший с успехом выпускник художественной школы, не всегда понимает всю сложность педагогической профессии, её плюсы и минусы. В своём исследовании проблем профориентации, Тюкавкин Н.А. отмечает: «имеющаяся в ряде вузов система профориентационного обучения вызывает ряд проблем: неполное представление обучающихся о характере предстоящей профессиональной деятельности, незнание и неготовность к самостоятельному поиску места работы, отсутствие ценностных установок и внутренней мотивации к будущей профессиональной деятельности, которые, в целом, характеризуют низкую степень профессионального самоопределения выпускников» [11]. Задача каждого ВУЗа максимально подготовить студентов к самостоятельной профессиональной деятельности после обучения – именно для этого и выстраивается система внутренней профориентации.

По итогам Всероссийского совещания по развитию педагогического образования от 30 мая 2017 года, было принято решение ввести в основные профессиональные образовательные программы высшего образования по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки курс «Основы вожатской деятельности». Также, летняя педагогическая практика была заменена на «Вожатскую практику» [5]. Данная практика – самая сложная из всех видов практик на любом факультете. В первую очередь – из-за психологических проблем, подчас возникающих у будущих преподавателей – при устройстве вожатым, приходит осознание повышенной ответственности и большого количества времени, которое придётся проводить с детьми (24/7), отсутствие «личного пространства» и времени «на себя». При правильной подготовке студента, как правило, этот страх пересиливает интерес и увлеченность, без которой невозможно не только освоение профессии педагога, но и укрепления себя в роли профессионала. Таким образом, вожатская практика – одно из важнейших средств внутренней профориентации факультета, помогающей в становлении «целостной личностной концепции: «Я-учитель», «Я-личность», «Я-профессионал»» [3]. По мнению Марковой А.К. активная, грамотно сформированная профессиональная среда, в которую погружается будущий профессионал, может помочь ассимилироваться в будущей профессии, но также и напротив, показать сложность и «подводные камни» выбранной специальности. «Всегда надо учитывать активность профессиональной среды, которая не ждет пассивно, пока человек ее освоит или преобразует, а сразу оказывает обратное влияние на человека. Это влияние может быть благотворным, позитивным, если обстановка в учреждении способствует творчеству, хороший психологический климат содействует развитию личности и индивидуальности; более того – профессиональная среда даже лечит, может стать хорошим психотерапевтом для личности. Влияние профессиональной среды может быть и отрицательным ..., вызывающим негативные сдвиги в психике, деформации и личности человека» [10].

Отметим, что данную практику, именно как вожатскую, не в состоянии пройти все 100% обучающихся, в силу своих психо-эмоциональных и физических особенностей. Студенты творческих специальностей должны иметь возможность выбора в ходе прохождения данной практики.

Творчество – процесс сложный и требующий особенных психо-физических данных. Кривцун О.А. отмечает «...художник не вполне адаптирован к окружающему миру, в гораздо большей степени живет, влекомый внутренними импульсами». В своём труде «Эстетика» автор убедительно показывает особенности личности творца. «Особенности высшей нервной деятельности – степень ее силы, подвижности, уравновешенности – лежат в основе разных требований к окружающей обстановке. Так, авторы со слабым возбуждением и торможением, трудно образующие физиологические доминанты, крайне требовательны к условиям творческого труда, нуждаются в «оранжерейных» условиях» [8]. Крупеник Е.П., анализируя психологические особенности школьников, занимающихся искусством, отмечает «дезгармонизацию» психологической структуры, выражающуюся в повышенных показателях нейротизма, тревожности, заниженной самооценке будущих художников [9].

Если рассматривать психологические особенности художников – студентов педагогических ВУЗов, наблюдение за студентами, обучающимися в МПГУ на направлении Изобразительное искусство (44.03.05/44.03.01), показало, что основную массу обучающихся отличают следующие психологические характеристики: малая контактность, большая склонность к созерцанию мира, а не к активному действию, частая неудовлетворенность творческим результатом, невысокая степень физической выносливости. Напротив, вожатые, готовые для прохождения практики в детских оздоровительных учреждениях, должны показывать совсем иные качества личности. В первую очередь – быть ярко выраженным лидером, умеющим заинтересовать, увлечь детский коллектив – «Вожатый – это вожак, тот, кто ведет за собой» [2]. Обладать повышенной стрессоустойчивостью – так как у детей, попавших в иную, непривычную среду, возникают многочисленные проблемы с приспособляемостью, вожатый должен оперативно и оптимально корректно разрешать различные ситуации, часто практически оказывая психологическую поддержку [4]. Иметь оптимистичный настрой и быть активным, «излучая» оптимизм и уверенность(!) [1]. Уметь руководить

большой группой детей (20 и более), постоянно «фонтируя» энергией и идеями, делая отдых подопечных насыщенным и разнообразным.

Как было рассмотрено ранее, студенты творческих специальностей (в данном случае, художественной) в общей массе, не обладают данными характеристиками. Наибольшую сложность вызывает работа с масштабной группой (20-30 человек). В силу психологических особенностей, студенты художественных специальностей не могут постоянно существовать в режиме «вдохновения, горения» и руководства коллективом. За коротким, творческим выплеском энергии следует реакция торможения [3].

На художественно-графическом факультете было проведено тестирование студентов, которые должны пройти вожатскую практику. Результаты – из 100 опрошенных, 27 выразили желание пройти практику в качестве вожатого, 42 – в качестве руководителей кружка в оздоровительных учреждениях, 31 – захотели проходить в Москве в школьных лагерях в качестве кружководов, либо в дистанционном режиме для детских домов и центров досуга т.д. Также, испытуемые, выбравшие в качестве практики кружковую работу, указывали в качестве основной проблемы на страх перед постоянной ответственностью за детей в процессе вожатской деятельности, но, в тоже время, увлеченностью творческим руководством небольшим количеством детей во время проведения занятий и мастер-классов. Более 70% опрошиваемых просили о парной работе и распределения по учреждениям. И, как показали отчетные конференции, этот опыт был удачным – студенты продемонстрировали насыщенные презентации, множество фото и видео-фиксаций (так как имели возможность снимать друг друга). Важно, что студенты укрепились в своём профессиональном выборе, почувствовали себя увереннее в профессии, что доказывает ценность вожатской практики как важнейшего фактора развития внутренней профориентации любого факультета.

Несколько лет подряд летняя практика «выпадала» на студентов 2 курса, которые в 90% выбирали именно кружковую работу, что вызывало масштабные затруднения в распределении, так как в учреждениях требовались именно вожатые, и, в гораздо меньшей степени, руководители студий и кружков. Поэтому целесообразно проводить вожатскую практику именно на 3 курсе, когда больше жизненный опыт, пройдены практически все предметы из модулей: «психолого-педагогического», «модуля здоровья и безопасности жизнедеятельности», «модуля воспитательной деятельности», ознакомительная и часть производственной практики. Также, студенты более подготовлены в моральном и профессиональном плане. Отметим, что 5 лет наблюдения за летней практикой студентов показали, что около 8% обучающихся, успешно прошедших вожатскую практику, далее самостоятельно устраиваются на работу в ДОЛ и получают повышение – становятся старшими вожатыми, инструкторами и т.д., что доказывает необходимость знакомства с основами вожатской деятельности и прохождения вожатской практики.

В 2020 году весь мир стал жить в новых реалиях. В мае возникла потребность в прохождении вожатской практики в условиях дистанта. Поэтому стало целесообразно проведение на факультете дистанционного творческого лагеря – на факультет с просьбой о проведении подобного лагеря обратилась организация «Юные разведчики России». В работе лагеря приняли участие более 170 детей из России, и дети из русскоговорящих школ зарубежья. За хорошие успехи в прохождении мастер-классов лагеря, школьники получали своеобразные знаки отличия – нашивки, чтобы повысить свой «рейтинг» в организации. По просьбе руководителей, всего было выделено 2 возрастных категории – до 10 лет и 11 и старше. Наибольшую численность и увлеченность показали ребята младшего школьного возраста. Для них подбирались работы, максимально нацеленные на создание успешности – не сложные по исполнению, но эффектные по зрелищности. Каждый ребенок прошел по 5 мастер-классов, причем дети не пропускали занятия и создавали интересные, креативные работы. Как отмечали руководители организации, дети очень заинтересовались художественной деятельностью и по результатам опроса, 96% захотели продолжить занятия изобразительным искусством и декоративно-прикладным творчеством, 4% отвечали неуверенно (дети, которые не имели активную жизненную позицию). Такой высокий процент говорит о целесообразности подобных мероприятий во внешней профориентации.

Старшая возрастная группа была более сложная в работе. Задача студентов-преподавателей – научить подростков профессиональным приемам в сфере изобразительного искусства, которые затем будут использоваться на практических занятиях в разведдеятельности: архитектурный скетчинг, построение композиции пейзажа, введение в анималистику, освоение разных приемов и техник. Если в младшей группе по уровню подготовки все были практически равны, то в старшей, большую сложность представляли разная степень умений и навыков подростков в сфере изобразительного искусства. Соответственно, не все задания у всех получались, в основном, успешно справлялись те ребята, которые дополнительно занимались изобразительной деятельностью и воспринимали мастер-классы, как повышение своего уровня. Поэтому, по проведенному опросу только 22% захотели далее продолжать участие в мастер-классах по ИЗО, из чего можно сделать вывод о целесообразности проведения в подростковом возрасте профориентационных мероприятий у ребят, которые уже ранее проявили интерес к изобразительному искусству и занимаются в профильных учреждениях. Такая работа более продуктивна и направлена на поступление в дальнейшем, в конкретное заведение. Опыт был настолько удачным, что в 2021 году было принято решение вновь провести творческий лагерь, помимо «Юных разведчиков России», в смене участвовали дети сотрудников и студентов МПГУ. В роли педагогов, проводивших мастер-классы выступали 14 студентов второго и четвертого курсов заочной формы обучения.

Проведение мастер-классов в дистанционном формате сильно отличается от очной формы. Подобного опыта дистанционного проведения мастер-классов у студентов не было. Изначально все работы были согласованы и сами мастер-классы «отрепетированы» - также проводились дополнительные консультации, на которых обсуждались проблемы, которые могут встретиться, и коррекция расписания, чтобы избежать повторения материалов и техник, сделать максимально насыщенным каждый день творческой смены. У каждого студента в качестве образца было представлено по несколько работ. И на предыдущей, ознакомительной практике, они уже разрабатывали и видео мастер-классы и технологические карты, поэтому оставалось только это применить на практике с детьми. Каждый студент, в среднем, проводил по 2 мастер-класса, всего было представлено около 30 мастер-классов.

Самая большая проблема – технические сложности при проведении подобных мастер-классов, наиболее удачными стали мастер классы, в которых было предусмотрено одновременно несколько источников трансляции- одна камера на руки, вторая - для контроля детей и визуального контакта. Также, необходимо на каждый день иметь куратора-преподавателя, который следит за происходящим, контролирует время, в

сложных ситуациях поддерживает студентов, помогает детям, проводит запись мастер-классов, и, при возникновении технических проблем у студента, может сам довести мастер-класс до конца.

Учитывая опыт предыдущего года, было решено ограничить возраст детей – до 11 лет, так как данные возрастные рамки наиболее продуктивны для внешней профориентационной работы и дают наилучшие результаты. Для поддержания заинтересованности были созданы два файла – один с расписанием, второй – с фотографиями работ и списком материалов на каждый мастер-класс. Таким образом, дети сами планировали своё расписание и приходили на те занятия, которые их заинтересовали, а также по наличию материалов. У студентов были разнообразны, очень креативные наработки по мастер-классом, но в дистанционном преподавании многие оказалось сделать сложно и специфические материалы также не применялись. Безусловно, традицию проведения подобных арт-смен необходимо продолжать, они дают отличные результаты как во внешней, так и во внутренней профориентационной работе.

Выводы. Вожатская практика – одна из действенных мер профориентационной работы. Однако, целесообразно давать выбор студентам творческих специальностей – заменяя на кружковую работу. Также, необходимо учитывать пожелания обучающихся, давая возможность проходить в парах, либо в небольших группах. Дистанционная практика в виде летних арт-смен даёт интересный специфический опыт, необходимый студентам в их дальнейшей творческой педагогической деятельности и позволяет подготовить «непотопляемых» специалистов, готовых к любой вариативности процесса.

Практика студентов стимулирует внешнюю профориентацию факультета, позволяя вовлечь в творческий процесс большое количество детей, которые знакомятся с деятельностью Художественно-графического факультета и знакомятся с замечательной профессией – художника- педагога.

Литература:

1. Белов В.И., Елкина Д.Ю. Социально-психологический портрет московского вожатого / Социологическая наука и социальная практика. – № 2. – 2018. – С. 147
2. Володина, С.А. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого: методические рекомендации / С.А. Володина, Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко; под общей редакцией Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. – Москва: МПГУ, 2017. – С. 12
3. Голубева О.В. Профессиональное самоопределение будущего учителя в процессе педагогической практики: автореф...дис.кан.наук. – Нижний Новгород, 2010. – С. 10.
4. Овчинникова Л.А., Декман Е.И. Анализ направлений психологического сопровождения детей в вожатской деятельности. – Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 2. – С. 366
5. Письмо Заместителя Министра Образования и науки РФ Т.Ю.Синюгиной от 08.08.2017 “О включении программы в основные профессиональные образовательные программы”
6. Рогинский, В.М. Азбука педагогического труда [Текст]: Пособие для начинающего преподавателя педвуза / В.М. Рогинский. – М.: Высш. шк., 1990
7. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]: словарь для пед.вузов / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – С. 74
8. Кривцун О.А. Эстетика: Учебник для студентов вузов / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 1998. – С. 326
9. Крупеник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Крупник Е.П.; Рос. акад. наук. Ин-т психологии, Моск. пед. гос. ун-т. – М.: Ин-т психологии РАН (ИП РАН). – 1999. – 234 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 306 с.
11. Тюкавкин, Н.М.. Профориентация и профессиональное самоопределение студентов: учебное пособие / Н.М. Тюкавкин, Е.С. Подборнова. – Самара: Издательство Самарского университета, 2020. – 156 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск);

студентка Смагина Вероника Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск);

студентка Мешерова Юлия Наилевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск)

СЛОВАРНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИМ ИНТЕРПРЕТАЦИЯМ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. Статья посвящена применению словарной работы на уроках литературы. Авторы предлагают использовать словарную работу на уроке на этапе синтеза, что позволяет осмыслить учащимся самостоятельно идею произведения на самом высоком уровне изучения и способствует развитию их творческого и логического мышления.

Ключевые слова: словарная работа, концепт, синтез, интерпретация, художественное произведение.

Annotation. The article is devoted to the use of vocabulary work in literature lessons. The authors propose to use vocabulary work in the lesson at the synthesis stage, which allows students to comprehend the idea of the work on their own at the highest level of study and contributes to the development of their creative and logical thinking.

Keywords: vocabulary work, concept, synthesis, interpretation, fiction.

Введение. Словарная работа только в советское время наиболее полно и систематично разрабатывалась методистами. Они видели открывающиеся возможности работы со словом и использовали ее на этапах восприятия, чтения и анализа при изучении произведений. М.А. Рыбникова наиболее последовательно

разработала методическую систему словарной работы. Особое внимание методист уделяет словарной работе на этапе восприятия текста. Принципиально важно, что словарная работа не переходит у М.А. Рыбниковой в филологический ракурс, а строится в плане стилистического комментария к прочитанному [4]. Н.Д. Молдавская рассматривает словарную работу на этапе анализа произведения: «Работа над поэтическим словом должна при изучении небольшого лирического произведения должна войти в общую систему анализа стихотворения как ее необходимый элемент» [2, с. 111]. Методист говорит не об образе как основном средстве создания художественного произведения, а о слове, беря во внимание особое свойство слова – его образность. В современной методике преподавания литературы словарная работа больше направлена на уточнение выяснения значений тех или иных слов для лучшего восприятия произведения, а также для проверки этого восприятия. Так, Т. Рыжкова в серии статей под общим названием «Проектирование уроков» рассматривает словарную работу не как полноценный этап урока, а лишь как дополнительный, факультативный [5]. Поэтому актуальным является вопрос о рассмотрении использования словарной работы на этапе синтеза.

Изложение основного материала статьи. П.Г. Пустовойт в своей работе «Слово. Стиль. Образ» отмечает важную стилистическую особенность слова – его образность: «Образность в художественном произведении немислима вне слова, вне языкового оформления. Слово диалектически связано с образом в сфере определенного стиля. Отрывать их друг от друга – значит нарушать живую ткань произведения. <...> Однако если нельзя отрывать слово от образа, то было бы ошибочным и отождествлять образ со средством его создания – словом» [3, с. 119]. Вопрос об отношении слова и образа является в литературоведении спорным: создается ли произведение ради художественного образа или слово рождает образ, а, значит, при изучении произведения следует изначально отталкиваться от слова? И здесь важно понимать то, что слово соединяет в себе и мир, который в нем отражен, и образ, созданный автором, поэтому наблюдение над внутренней и внешней формой слова позволяет актуализировать его скрытые смыслы и возможности. При выявлении «поэзии» слова на уроке, поиске нужного слова, отражающего концептуальный смысл произведения условно говоря возвращаются к неким первоисточкам, когда мысль писателя была заключена в некоторое суждение, заключение, словосочетание и слова, из которого потом выросло художественное произведение.

Для выявления способностей старшеклассников в работе со словом на этапе синтеза при изучении художественного произведения был проведен школ с учащимися 9 класса. После краткого пересказа сюжета повести «Метель» А.С. Пушкина учащимся было предложено написать идею произведения, выразив ее в одном слове. Для чистоты эксперимента и в то же время для помощи дети вначале формулировали идею в одном предложении, затем в словосочетании, и только после этих двух предварительных ступеней определили для себя идейно значимое слово. Учащиеся «сжимали», совершили некую компрессию смысла, вкладывая его в одно единственное слово. Для детей это была еще и проверка остаточных знаний, так как это произведение они изучали достаточно давно.

Данное задание позволило выявить логику учащихся и их уровень понимания произведения наглядно. Но наглядность проявилась лишь в тех ответах, где ребята старались выполнить все три этапа. Большинство детей формулировали либо предложение и словосочетание, либо словосочетание и слово. Например, ученик первым ответом указывает – «про судьбу», вторым – «предначертанная встреча». Данные ответы показывают, что на первом этапе он формулирует тему, а не идею произведения, однако употребляет концептуальное слово «судьба», к которому придут большинство опрошенных. Зато второе словосочетание больше приближено к идее повести. Оно отражает понимание божественного провидения, ведь встреча предначертанная, то есть, определена независимыми от человеческой воли силами. На третьей ступени учащийся мог бы прийти к интересному и оригинальному решению, но, к сожалению, остановился на втором этапе, что говорит об определенном уровне понимания.

Такой пример формулировки был не единичный. Некоторые учащиеся путают тему с идеей произведения, отсюда и неудачный выбор концептуального слова, так как оно вытекает из ранее определяемой темы, а не идеи произведения: «1. История случайной встреч и воспоминание через годы. 2. История со счастливым концом. 3. Любовь».

Интересно, что девочки больше склонны видеть в повести судьбу, обреченность («Судьбу не изменишь»), а мальчики – особенности любви («История любви», «Неудавшееся венчание»).

Направленность понимания учащихся видна сразу и отражает его особенности мышления и характера. Кто-то видит издевательства судьбы («неудавшееся венчание, облом»), кто-то счастливую развязку («счастливая случайность, счастье»). Дети не охватывают всего случившегося целиком, а выбирают доминанту, по которой оценивают произведение классика.

Самый распространённый ответ – слово «судьба» требует пояснений. К сожалению, из сформулированных ранее предложений и словосочетания понять, какой смысл в это слово вкладывает ученик, очень сложно, а, учитывая, что многие и вовсе опустили эту работу, сразу выдавая слово, то и практически невозможно. Под судьбой может пониматься и рок, и доля, которой человек обязан подчиниться. Такое понимание ограничивает волю, обрекает человека на слепой случай судьбы, и в ответах учеников есть следующие: «судьба все равно сбудется рано или поздно», «ироничная судьба». Это же слово может восприниматься как провидение, божественное проявление высших сил, объективной силы, стремящейся к гармонии в мире («Неожиданная встреча. Судьба»).

Во второе по частоте использования в ответах слово «любовь» ребята склонны вкладывать сложное противопоставление счастья и несчастья. Именно от нее, по мнению учащихся, зависит человеческое счастье. Например: «1. Трагичная история, заканчивающаяся счастливым концом. 2. История любви. 3. Любовь»; «Любовь – интересная штука. 2. Ирония любви. 3. Любовь». Произведение осмысливается учащимися как история о превратностях этого чувства, через призму любви они видят все события, осмысливают мир произведения.

Один из учеников пришел в своем понимании к слову «терпение». Терпение как покорность божьей воле, ведь и героиня с покорностью приняла свою судьбу, решив на всю жизнь остаться с матерью, и Бурмин верен венчанию в церкви, он признается Маше, что женат, хотя мог и скрыть этот факт. Герои оказываются вознаграждены за свою верность перед богом. А не-терпение проявилось в поспешных действиях молодых людей, решивших венчаться тайно от родителей.

Учащийся, пришедший к слову «метель», на первом этапе написал: «Сильные чувства к любимому человеку». Здесь чувствуется осмысление сильного чувства – любви, как той самой метели, бури чувств, которая сметает все на своем пути. Метель – это и воплощение хаоса, жизни, в которой есть место всему, но, с другой стороны, метель – это и злая слепая сила, буйство стихии или отражение объективного мироустройства, миропорядка.

Таким образом, в целом, учащиеся справились с поставленной перед ними задачей. Большинство смогли прийти к концептуальному слову, сформулировав его из вначале составленных ими же словосочетаний и предложений. Почти все предложенные детьми слова-концепты отражают проблему мироустройства, роль человека в построении своей судьбы. Но в классе также наблюдается и большой процент детей, которые ушли от авторского замысла (например, ответ: «она не хотела замуж», который говорит о низком уровне понимания текста).

Систематический ввод такого рода словарной работы, причем не только на произведениях давно пройденных, но и изучаемых в данный момент, закрепил бы такой навык, позволил детям глубже прорисовать в произведение и развивать самостоятельное, индивидуальное понимание произведения, учил бы детей внимательно обращаться со словом, правильно использовать его возможности.

Так, например, при изучении повести «Пиковая дама» А.С. Пушкина, рассматривая разные причины сумасшествия героя: неумолимый рок, судьба-возмездие, наказание, – выходим на понимание того, что слово, отражающее разное понимание печального конца главного героя, – кара. Работа со словарями позволяет раскрыть лексическое значение слова, увидеть историю происхождения и его становления. В словаре М. Фасмера «кара» – наказание, ссора, порицание, упрек [6]. Германн нарушил не только человеческие отношения: поссорился с графиней, с Лизой, нарушив обещание, но и нарушил законы мира, вступил в конфликтные отношения с ним. «Каранье» на древнерусском языке означает оплакивание покойного, траур, что в произведении получает отражение в мотиве смерти графини и в трауре по ней Лизы. «Оплакивает», то есть приходит к покойной в церковь и Германн, но он сам потом «умрет» для этого мира, оказавшись в сумасшедшем доме.

В словаре В.И. Даля кара – казнь, строгое взыскание. Приведенные в словаре приметы могут помочь в осмыслении слова-концепции произведения: «кара божеская – не людская» – ведь никто в обществе так и не доказал причастность главного героя к смерти графини (этот вопрос даже не рассматривался как возможный), хотя Томский еще до убийства проронил, что на совести Германна по крайней мере три злодеяния: «В неправде Бог карает», «Карать да миловать – Богу да царю»[1]. Таким образом, в народном сознании слово «кара» несет идею божественного провидения.

Обратимся и к внешней стороне слова, грамматической. Слово «кара» женского рода, а в повести две героини женского рода, влияющих на Германна (как и Германна на них) – Лиза и графиня. Категория женского рода заложена и в самом названии произведения «Пиковая дама». В решающий момент герою выпадает не туз, не король, а дама – женская карта. Все связано с женским началом, именно оно и подводит Германна. И здесь можно говорить не только о пресловутой женской алогичности и изменчивости, но и о женской природе, связанной с чувствами, переживаниями. Понятие «душа» неразрывно связано с женской категорией, а с мужской, в свою очередь, – ум, прагматичность, целеустремленности и уверенность.

Таким образом, выбранное слово позволило раскрыть новые грани произведения и взглянуть на него с другой стороны. Слово «кара», рассмотренное в контексте повести, объясняет закономерности мира – человек будет наказан за неразумное (в плане этики, морали, нравственности, жизненных целей), неподобающее ему поведение. Учащиеся должны это увидеть и указать на авторскую позицию – Германн сам пришел к такому концу, объективные законы бытия привели к этому.

Повесть остается одной из самых трудных для изучения в школе по причине ее неоднозначности трактовок. Со времен написания «Пиковой дамы» вышло много работ, затрагивающих разные аспекты поэтики произведения, поэтому важен универсализм пути прохождения учащимися интерпретации повести. Учащимся необходимо до работы над словом-концептом предложить для осмысления вопросы, направленные на разные стороны формы и содержания художественного произведения. Например: «Какие герои повести обманули ваши ожидания и почему? Почему к каждой главе повести приведены эпиграфы? Что они могут сказать нам? Почему, несмотря на открытие секрета графиней, Германн не достиг желаемого?» Эти вопросы создадут проблемную ситуацию, для решения которой необходимо обратить внимание на следующие аспекты: «Почему Германн смотрит, как играют в карты, а сам их не берет? Почему Германн хочет разбогатеть? В чем похожи желания Германна и Лизы? Какая неведомая сила и почему влечет Германна к дому графини?» Учащиеся заметят, обратившись к этим вопросам, неоднозначную, обуреваемую сильными чувствами натуру Германна и его желание обогатиться с целью получения независимости.

Вопросы, подводящие к концепту произведения, связаны с картами, графиней и категорией женского начала в повести: «Почему старуха отказывается при жизни раскрыть тайну трех карт? Почему Германн нечаянно поставил именно на даму, а не валет и короля? Почему повесть называется именно так, а не иначе? Каков смысл заключения повести?».

На заключительном этапе урока следует предложить ребятам записать самостоятельно идею произведения, выразив ее в одном предложении, а затем попробовать высказать эту мысль в словосочетании. На последнем этапе предлагаем разделить класс на группы, раздать и справочники и словари. Задание для групп будет заключаться в поиске одного слова, отражающего, по их мнению, концепцию произведения.

Выводы. Таким образом, использование словарной работы на уроке на самом важном этапе – синтезе, где происходит сжатие смысла всего произведения до одного слова, способствует не только развитию умения интерпретировать произведение, но и позволяет формировать умение формулировать мысль точно, лаконично, быть внимательным к слову, его образности, внутренней и внешней форме.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 1-4. – М.: Русский язык, 1980.
2. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976.
3. Пустовойт П.Г. Слово. Стиль. Образ. – М.: Просвещение, 1965.
4. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Просвещение, 1985.
5. Рыжкова Т. Проектирование уроков литературы // Литература. – 2007. – № 21-28.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – Т. 1-4. – М., 1964-1973.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук **Иванов Михаил Айуолович**

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

студентка 5 курса **Елегяева Полина Прокопьевна**

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных механизмов формирования информационной компетентности обучающихся старших классов, исследованию данного направления. Авторы рассматривают проектную технологию в качестве средства формирования и развития информационной компетентности школьников.

Ключевые слова: информационная компетентность, проектная технология, исследование краеведческих материалов.

Annotation. The article is devoted to the search for effective mechanisms for the formation of information competence of senior students, the study of this direction. The authors consider design technology as a means of forming and developing information competence of schoolchildren.

Keywords: information competence, design technology, study of local history materials.

Введение. Необходимость формирования информационной компетентности обучающихся, направленной на увеличение интенсивности применения передовых цифровых технологий, электронных ресурсов и продуктов в образовательном процессе, отражена в нормативно-правовой документации системы образования. Стратегические ориентиры модернизации российского образования отражены в следующих документах: Закон «Об образовании в РФ», Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (до 2024 г.), Федеральные государственные образовательные стандарты.

Эффективное развитие информационной компетентности современного школьника должно предусматривать умение его ставить перед собой достижимые цели и задачи, реализовывать их с помощью самостоятельно найденных средств (информационных, материальных и др.), умело использовать теоретические знания к решению практических задач, оформлять и представлять итоги собственной работы. Иначе говоря, в собственной работе школьник должен уметь создавать проекты в широком значении – от плана до реального результата.

Проблема поиска эффективных методов формирования информационной компетентности привела нас к исследованию применения проектной технологии в этом качестве.

Изложение основного материала статьи. В современной образовательной системе основы компетентностного подхода рассматриваются в работах И.А. Зимней [2], Н.Ф. Радионовой [7], А.В. Хуторского [11], и др. Систематизируя и обобщая исследования данных ученых относительно понятий «компетенция», «компетентность», можно отметить следующие определения и трактовки:

– компетенция и компетентность используются как синонимы, относящиеся к характеристике результативной деятельности человека;

– компетенция является как общие требования к какой либо работе, а компетентность – личностное качество человека, обеспечивающие успешность этой работы.

При этом А.В.Хуторской выделяет семь групп компетенций: «общекультурные, социально-трудовые, учебно-познавательные, ценностно-смысловые, коммуникативные, информационные и личностного самосовершенствования» [11, с. 101]. В свою очередь, И.А. Зимняя классифицирует компетентности по следующим группам: « 1) деятельностные компетентности – относящиеся к деятельности человека (информационные технологии, профессиональные качества, познавательная деятельность; 2) социальные компетентности – компетентности, которые относятся к социальному взаимодействию социальной среды (общение и коммуникации) и человека; 3) личностные компетентности – относятся к человеку как личности, субъекту общения, деятельности (сбережение здоровья, ценностно-смысловая ориентация, патриотизм, самообразование, саморазвитие, рефлексия, профессиональное развитие и др.)» [2, с. 78].

Информационная компетентность исследуется учеными в двух значениях, как в широком, так и в узком. В широком значении – это умение осуществлять аналитическую обработку данных, использовать информационные технологии, решать поисково-информационные задачи, применяя ресурсы как информационно-поисковую систему – взаимодействовать с информацией при помощи информационных технологий. В узком значении – применять технические и методические средства информационных технологий для поиска, обработки, передачи данных [1].

Психолого-педагогические исследования по проблеме формирования информационной компетентности учеников позволили установить, что ее формирование должна быть направлена на развитие мышления, внимания, памяти. Одним из путей развития информационной компетентности учеников в учебной деятельности является целесообразная организация их самостоятельной работы.

В исследованиях И.Я. Лернера [5], Р.А. Низамова [6] и И.Р. Харламова [10] информационная компетенция рассматривается как динамический процесс взаимодействия обучаемого с объектами познания, направленный на овладение опыта социальной культуры и расширение системы личностных ценностей. Современные исследователи Т.И. Зубкова [3], Е.Э. Кригер [4], Г.Г. Садыкова [9] утверждают, что «информационная компетенция – это процессуальный, динамичный характер некой деятельности личности, выступающая как продуктивная форма мышления, которая обеспечивает приращение принципиально новой информации».

Таким образом, можно сделать вывод, что «информационная компетенция – это стремление самостоятельно находить информацию, осмысливать, находить свой подход к решению проблемы, желание самостоятельно получить знания, формировать критический подход к суждению других и независимость

собственных суждений». В настоящее время, в соответствии с ФГОС СОО проектная деятельность является обязательным компонентом образовательного процесса.

Практическая часть нашего исследования осуществлялась на базе Болугурской СОШ Амгинского улуса. В эксперименте участвовали учащиеся 9-11 классов в количестве 42 человек.

На первом этапе осуществлялся сбор практических данных, исследовалось состояние изучаемой темы на теоретическом и практическом уровнях, разбирались психолого-педагогические и учебно-методические ресурсы, ставились цели и задачи. На втором этапе осуществлялась исследовательская работа по развитию информационной компетентности обучающихся посредством проектной технологии на базе Болугурской СОШ Амгинского улуса. На третьем этапе осуществлялась проверка эффективности деятельности. Анализировались и выводились итоги исследования; формулировались выводы по проделанной работе.

На первом этапе были обоснованы педагогические условия формирования информационной компетентности обучающихся посредством проектной технологии:

– стимулирование мотивации обучающихся в ходе использования различных источников информации (журналы, пособия, книги, компакт-диски, web-сайты), побуждающих их к более эффективному информационному поиску и анализу результатов поиска;

– постановка перед обучающимися задач с возрастающей степенью сложности, активизирующих этапы формирования информационной компетентности, позволяя им активно включиться в проектную деятельность;

– межпредметное координирование действий учителей, включение в работу родителей и социальное окружение, особенно на этапе информационного поиска, способствующего организации эффективной проектной деятельности обучающихся;

– применение оценки и самооценки созданного проекта, побуждающих обучающихся к критическому анализу и обсуждению собственных результатов.

Для совершенствования педагогического сопровождения проводилась следующая работа:

1. *Подготовительный этап*: организационные вопросы управления деятельностью обучающихся, осуществление текущего контроля, оценка использования материалов.

2. *Основной этап*: реализация работы по педагогическому сопровождению (целевой, обучающий, развивающий, рефлексивный компоненты).

3. *Контрольно-оценочный этап*: анализ сформированности информационной компетентности обучающихся, выявление динамики их развития, коррекция педагогических воздействий.

Освоение участниками эксперимента проектных технологий и использование их в практической деятельности с целью повышения информационной компетентности позволило эффективно организовать учебный процесс, опираясь на внедрение информационных технологий в образовательный процесс. Обучающиеся, учителя участвуют в различных конкурсах, семинарах, школьного и районного уровня. В своих выступлениях, докладах, часто прибегают за помощью использования ИКТ – презентации, Web-страницы, иллюстрированные бумажные документы (рефераты, отчеты, эссе и др.), аудио-видео материалы, анимации.

Учителя школы успешно овладели и используют на практике технологию проектной деятельности, исследовательскую работу. Педагогический коллектив школы, изучая проблемы применения ИКТ в учебно-воспитательном процессе, работает над проблемой внедрения в свою деятельность новых методов обучения, нестандартных форм проведения уроков, направленных на осуществление принципов индивидуализации и дифференциации.

Многие учителя работают в режиме творческого поиска. На педагогических совещаниях постоянно в поле зрения проблема по внедрению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс. Накапливается опыт проведения классных родительских собраний, совещаний, круглых столов, семинаров с применением средств ИКТ. Работают кружки и внеурочные занятия по робототехнике, автоматизированию и т.д. На сегодняшний день ведется полный учет доступа обучающихся к Интернету, как средства возможного дистанционного обучения и подключения к Сетевому городу. Ведется учет использования ИКТ-технологий в учебном процессе.

Для учащихся есть большой контент уже готовых образовательных ресурсов, которые учителя школы активно используют в проектной деятельности учащихся, учитывая их уровень знаний. Это порталы и платформы, одобренные Министерством просвещения РФ: Учи.ру, Я-класс, Мобильная электронное образование, Российская электронная школа и др. Также учителя активно используют возможности социальных сетей, мессенджеров ватсап, инстаграмм, у некоторых учителей есть ютуб-каналы.

Имеются кружки «Робототехника», «Беспилотные летательные аппараты», программы подготовки по компетенциям Ворлдскиллс «Веб-дизайн», «Графический дизайн», «3Д-моделирование», «Прототипирование», «Разработка компьютерных игр», «Разработка мобильных приложений», «Мультимедийная журналистика» и др.

Школьники работали над различными проектами, направленными на решение исследовательских проблем, таких как социальные, экологические и т.д. Для примера приведем проект 10 классов на тему «Мое наследие». Воссоздания трехмерной модели старых сооружений, которые являются достопримечательностью села по старым фотографиям. Графическая и текстовая часть проекта выполнены в электронном виде с использованием ИКТ.

Тип проекта: практико-ориентированный в сочетании с творческим и информационным; коллективный.

Цели проекта:

1. Повышение уровня учебной мотивации обучающихся как основы формирования и развития их информационной компетентности.
2. Повышение степени самостоятельности и сплоченности обучающихся.
3. Повышение интереса к культурному наследию.

Основные задачи проекта:

1. Познакомить учеников с методами проведения исследований, нацеленных на решение определенной проблемы.
2. Формировать умение обучающихся создавать и реализовывать проекты.
3. Вовлечь учащихся данного проекта в дальнейшую исследовательскую деятельность по решению проблем.

Оборудование и оформление: фотографии достопримечательностей деревни, материал об истории села полученный в школьном музее, квадрокоптер, 3 D принтер.

Пошаговое описание действий:

1. Руководитель предлагает ученикам несколько тем для выбора.
2. Выбор темы для дальнейшей работы с коллективом десятого класса и объединение их в группу.
3. Формулировка проблемы, целей и задач проекта учителем.
4. Изложение самими учащимися путей решения проблемы и советы учителя.
5. Корректировка действий учащихся.
6. Ученики предъявляют учителю собранный материал и вносят свой проект оформления материала.
7. Проверка и утверждение окончательного варианта.
8. Подготовка учащихся к презентации проекта, консультации с учителем по выбору формы презентации.

В качестве показателей сформированности информационной компетентности на основе использования проектных технологий нами отобраны: самостоятельный поиск информации; правильное использование поисковых возможностей сети Интернет; избирательность источников информации, соответствие перечня информационных источников проблематике исследуемого вопроса; соответствие форм представления информации; грамотность и точность обработки информации; полнота информационных источников; глубина анализа исследуемой проблемы; соответствие вывода и обобщения содержания анализируемого вопроса; оригинальность предложенных решений; результаты деятельности по созданию проекта; оформление проекта; представление проекта; участие в дискуссиях в ходе обсуждения представленного проекта.

Были использованы следующие критерии оценивания исследовательских проектов:

1. Постановка проблемы и ее обоснование:
 - актуальность проблемы исследования (убедительность доказательства актуальности);
 - теоретическая и практическая значимость проблемы исследования (степень значимости на уровне региона, муниципалитета, наслега);
 - постановка целей и задач исследования (соответствие теме исследования).
2. Проведение теоретического исследования:
 - научно-теоретический уровень, полнота и глубина теоретического исследования;
 - наличие новизны (самостоятельного научного исследования).
3. Проведение эмпирического исследования:
 - самостоятельность и качество эмпирического исследования;
 - достоверность используемых источников информации с использованием ИКТ;
 - полнота данных для решения поставленных задач;
 - самостоятельность выбора и обоснованность применения моделей (методов) количественного и качественного анализа, оценки (расчетов) в ходе эмпирического исследования.
4. Результат выполнения исследовательского проекта:
 - достоверность и новизна полученных результатов исследования;
 - самостоятельность, обоснованность и логичность выводов;
 - решение поставленных задач;
 - самостоятельность и глубина исследования в целом;
 - грамотность использования ИКТ;
 - грамотность и логичность письменного изложения.
5. Презентация результатов работы над исследовательским проектом:
 - ясность результатов работы над проектом;
 - наглядность материала презентации;
 - способность правильно отвечать на вопросы, применять соответствующую лексику и понятийный аппарат.

Полученные данные свидетельствуют об изменении в уровнях сформированности информационной компетентности у обучающихся в результате реализации опытно-экспериментальной работы. Анализ результатов нашего исследования позволило сделать вывод об эффективности метода проектов в качестве средства формирования и развития информационной компетентности обучающихся.

Были получены следующие результаты:

- обучающиеся экспериментальной группы в количестве 21 обучающийся обладают навыками работы и приемами файловых операций, умеют работать с файлами на различных внешних носителях информации – 97% учащихся, с готовыми приложениями офиса Microsoft – 98% обучающихся, владеют навыками архивации и сжатия файлов – 98%, также 94% обучающихся обладают навыками работы с базовыми сервисами и технологиями сети «интернет», почти все используют сеть интернет в проектной деятельности, все умеют пользоваться мобильной связью;
- только 2% обучающихся испытывают проблему с текстовыми документами, пересылкой файла, архивацией документа и сохранением текстового документа в различных форматах офиса. Отметили трудности работы в программе Excel с табличной структурой, которая позволяет выстроить таблицы данных, обрабатывать их, строить графики и диаграммы;
- все обучающиеся (100%) обладают приемами создания электронных презентаций PowerPoint, учащиеся обладают умениями публичного выступления с использованием презентаций.

В проектной работе обучающиеся используют сетевые технологии: электронными образовательными ресурсами (Online учебники, книги и др.) хорошо владеют On-line и Off-line сервисами и технологиями (ICQ, электронная почта и т.п.).

Школьники во многом понимают и знакомы с блогами, форумами, меньше знают возможности On-line и Off-line сервисов и технологий (Skype, телепрезентаций), а также технологические возможности использования файлообменников (dropbox.com, mediafire.com, Google Drive и др.).

Популярными у обучающихся являются такие социальные сети как «Instagram», «В Контакте», «Одноклассники», «Facebook».

Важной составляющей технологического компонента информационной компетентности у обучающихся являются умение и навык разработки проектов с использованием ИКТ. Большинство учащихся

экспериментальной группы защитили проекты на «хорошо» – 17% на «отлично» – 80% и на «удовлетворительно» – 3%.

Анализ защиты проектов школьников с использованием ИКТ показывает, что тематика весьма актуальна и имеет практическое значение.

Отмечены следующие положительные стороны:

– тема и содержание проектных работ соответствуют предъявляемым требованиям и выполнены на высоком уровне;

– проектные работы выполнены по темам, значимым для села.

В целом, готовность учащихся к использованию ИКТ в проектной деятельности, свидетельствует о высоком уровне их информационной компетентности. Анализ результатов опроса показывает достаточно высокий уровень знаний и умений обучающихся в области использования ИКТ, что показывает достаточную сформированность технологического компонента информационной компетентности.

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

1. Информационная компетентность, формируемая посредством проектной технологии, является интеграцией значимых знаний, умений, навыков, личностных качеств обучающихся в области поиска и обработки информации.

2. Развитие информационной компетентности у обучающихся неразрывно связано с умениями самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, конструировать свои знания, использовать их для решения поставленных задач, привлекая для этого знания из разных областей.

3. Применение проектных технологий более эффективно развивает информационную компетентность обучающихся, если тема проекта будет лично значимой.

Литература:

1. Грудзинская, Е.Ю. Теоретические основы концепции проектно-ориентированных методов в образовании: руководство по внедрению проектно-ориентированных методов в образование / Е.Ю. Грудзинская. – Нижний Новгород: ННГУ, 2017. – С. 9-64.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: ИЦ ПКПС, 2018. – 324 с.

3. Зубкова Т.И. Формирование информационной компетентности слабоуспевающих обучающихся – Екатеринбург, 2018. – 124 с.

4. Кригер Е.Э. Педагогические условия развития информационной компетентности обучающихся. – Барнаул, 2017. – 118 с.

5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 2001. – 186 с.

6. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности обучающихся // Издательство Казанского университета. – 2018. – № 4. – С. 449.

7. Радионова, Н.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2016. – № 1. – С. 75.

8. Сорочинский, М.А. Роль электронного обучения в современной системе образования / М.А. Сорочинский // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2017. – № 3 (41). – С. 264-271.

9. Садыкова Г.Г. Компьютеризация обучения как средство развития информационной компетентности обучающихся. – Казань, 2015. – 120 с.

10. Харламов И.Р. Педагогика. Краткий курс. – М.: Изд-во Университетское, 2018. – 435 с.

11. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб.пособие для студ.высших учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2018. – 256 с.

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

студент Казначеев Дмитрий Александрович

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются основные проблемные аспекты изучения физики в общеобразовательной школе. Показаны данные ЕГЭ по физике в динамике последних лет. Выявленные проблемы позволили авторам определить актуальность креативно ориентированного обучения физике и использование конвергентных карт как перспективного направления в формировании у старшеклассников представлений о физике как комплексной науки. Авторами показаны преимущества использования дивергентных карт, выделены три типа задач, успешно решаемых на их основе. Предлагается пример дивергентной карты для учеников 10 класса, которую можно использовать при объяснении, конкретизации и систематизации материала, а также для оценки уровня усвоенных знаний по разделам «Механика» и «Электродинамика».

Ключевые слова: школьное образование, изучение физики, развивающее обучение, креативно ориентированное обучение, дивергентные карты.

Annotation. The article reveals the main problematic aspects of studying physics in a school. There are data from the exam in physics in the dynamics of recent years. The identified problems allowed the authors to determine the relevance of creatively oriented teaching of physics and the use of convergent maps as a promising direction in the formation of high school students' ideas about physics as a complex science. The authors have shown the advantages of using divergent maps, identified three types of problems that can be successfully solved on their basis. An example of a divergent map for grade 10 students is offered, which can be used to explain, concretize and systematize the material, as well as to assess the level of knowledge acquired in the sections «Mechanics» and «Electrodynamics».

Keywords: school education, physics study, developmental learning, creative-oriented learning, divergence maps.

Введение. В современных условиях подготовка обучающихся в школе приобретает особую значимость в контексте познавательного развития личности каждого ученика [1, 5]. Поиск эффективных методов обучения, способствующих развитию критичности мышления, самостоятельности познания, приобретает первостепенное значение при изучении школьных предметов, в том числе, физике. В этой связи заслуживают внимание такие исследования, как формирование знаний по физике на основе историко-научного подхода (А.Л. Зуева), использование компьютерных моделей при изучении в средней школе раздела «молекулярная физика» (О.Е. Макарова). Ю.В. Масленниковой выделены три уровня сложности («наблюдение», «измерение», «эксперимент»), определяющие развитие умений учащихся применять в процессе обучения физике научный метод познания. «При выполнении заданий первого уровня сложности – «наблюдение» – под руководством учителя формируются умения учащихся вести наблюдения в обыденной жизни и в ходе выполнения несложного экспериментального задания... При выполнении заданий второго уровня сложности – «измерение» – формируется умение самостоятельно планировать ход измерений согласно сформулированной цели исследования, изученной теории и предоставленного оборудования. К уровню «эксперимент» относятся самостоятельные исследования учащихся и творческие экспериментальные задачи, которые успешно решают ученики 7-8 класса мотивированные к изучению физики» [6].

Рассмотренные положения обуславливают цель статьи: определение основных проблем и перспективных направлений изучения физики в общеобразовательной школе.

Изложение основного материала статьи. Как отмечается учеными и практиками достижение необходимого качества школьного образования во многом обусловлено наличием мотивационной готовности обучающихся к познавательному процессу, способам поиска актуальной учебной информации, стремлением ее преобразовывать, интерпретировать, прилагая определенные усилия. В то же время, по мнению учителей, у учащихся снижается активный интерес при изучении многих предметов, в том числе, предметов естественнонаучного цикла [8]. В качестве причин рассматривается преобладание теоретической составляющей обучения, заучивание формул, определений, готовых способов решения задач. Так, отмечается недостаточность экспериментальной части при изучении физики. В то же время именно лабораторные работы являются одним из самых эффективных методов обучения физике, поскольку обеспечивают развитие практических и трудовых умений.

Кроме того, результаты ЕГЭ по физике требуются на различных направлениях при поступлении в вузы, например, инженерных, информационных, нефтегазовых и других. В 2020 году заявили физику на ЕГЭ 139 574 человек. Число учеников сократилось на 3033 человека по сравнению с 2019 годом. Средний тестовый балл составлял 54,5. Причем количество человек, которые не преодолели минимальный порог, составило 5,7%. Их число сократилось почти на 1% по сравнению с 2019 годом. Количество учеников, которые в 2020 году получили 100 баллов, составило 302 человека. Сокращение в сравнении с 2019 годом составило 171 человек [7]. В 2021 году ЕГЭ по физике сдавали более 128 тысяч человек. По сравнению с данными 2020 года следует отметить увеличение среднего балла до 55,1. Количество высокобалльников по физике в этом году составило около 12,5 тысяч человек, причем 430 из них продемонстрировали результат в 100 баллов. Однако примерно 6,5% участников не смогли преодолеть минимальное пороговое значение и набрать 36 баллов [9].

Таким образом, несмотря на высокие достижения и физические открытия, физика для учеников средней школы представляется как неподвижная система, в которой ничего интересного не происходит. Новые идеи и эксперименты не становятся для них значимыми для изучения и осмысления.

Рассмотрим некоторые аспекты, которые помогут изменить представления школьников о науке [4]:

- не делить физику на «новую» (из научных журналов) и «старую» (из школьных учебников) с целью формирования представлений о физике как «живой» системе;

- использовать примеры, в которых физика повысила уровень жизни (ноутбуки, флеш-накопители, смарт-часы и т.д.);

- рассказывать больше историй об открытиях и изобретениях, стимулируя интерес к изучению физики.

В целях повышения интереса к изучению физики в школе целесообразно применение креативно ориентированного обучения (Т.Ф. Бородина, С.Л. Буковский, С.Н. Дегтярев). «Креативно ориентированное обучение (КОО) – это тип развивающего обучения, нацеленного на формирование субъекта творческой деятельности и креативного потенциала как ведущих личностных образований данного типа обучения, способствующих социализации учащихся и достижению ими значимых целей как личностного, так и социального содержания» [2, с. 40]. Его широкое использование в старшей школе обусловлено тем, что в этот период от обучающихся требуется творческий подход к учебной деятельности, владение креативными приемами решения задач.

Одним из средств формирования креативного потенциала служат дивергентные карты, представленные разными модальностями (рисунками, графиками, текстами, формулами, символами), что обеспечивает системность и осмысленность восприятия и освоения информации [2]. Под дивергентной картой понимается «узловая структура графического отображения освоенных знаний, логических и ассоциативных связей между ними, актуализирующихся центральным концептом (понятием, проблемой, задачей) в процессе дивергентного мышления» [3, с. 10]. На рисунке 1 представлены преимущества использования дивергентных карт.

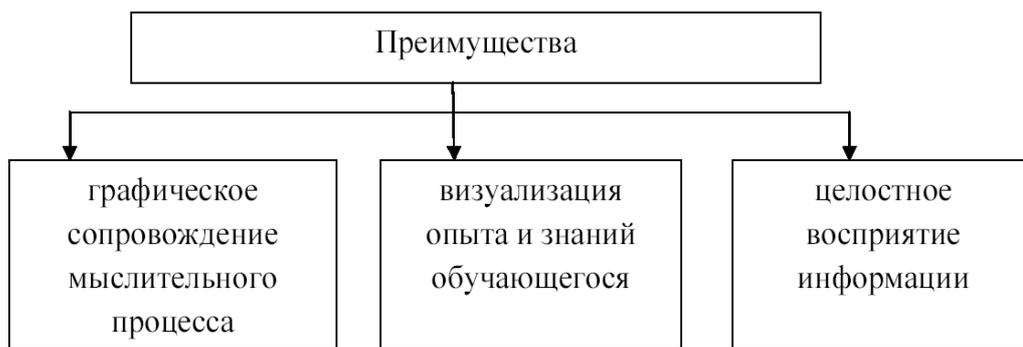


Рисунок 1. Преимущества дивергентной карты

Отметим, что мыслительный процесс обучающихся при использовании дивергентных карт приобретает творческий характер за счет активизации работы правого полушария мозга. Посредством визуализации собственного опыта и знаний на основе таких карт обучающиеся развивают способность приобретать новые идеи, выстраивать логические связи вокруг первичных знаний.

Применение дивергентных карт позволяет выделить три типа задач, успешно решаемых на их основе (рис. 2).

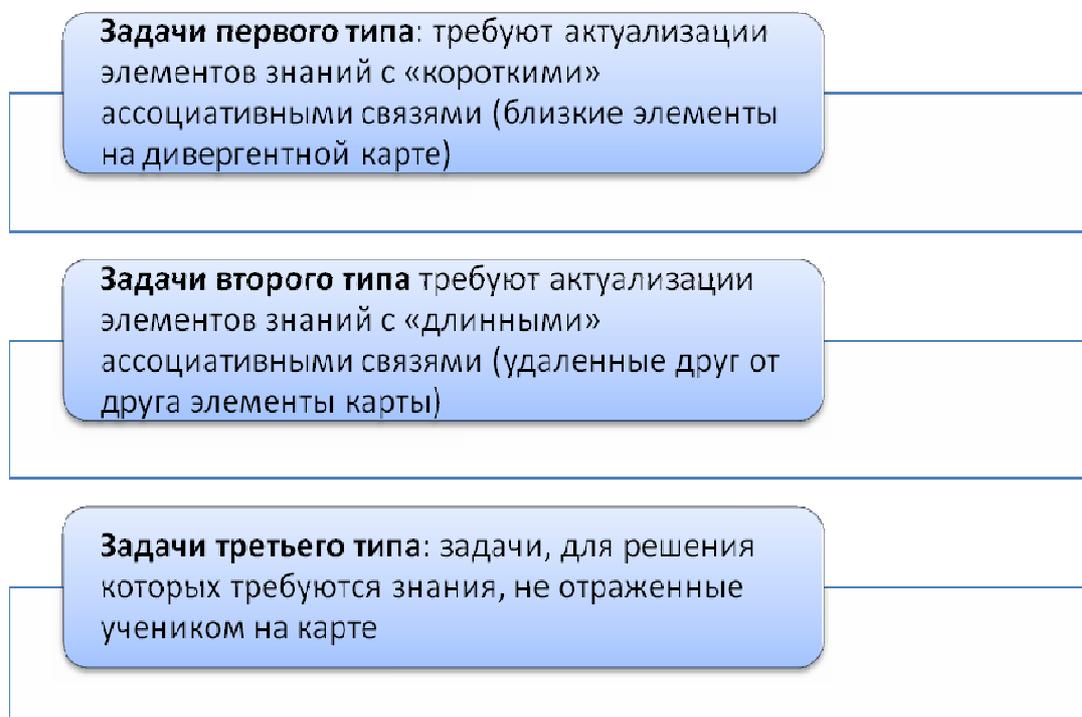


Рисунок 2. Типы задач

В работе С.Н. Дегтярева выделены правила, которым необходимо следовать при составлении дивергентной карты:

- использовать выделение цветом однородных блоков, ассоциативно-логических линий;
- использовать символические обозначения, образы, рисунки;

– должно быть свободное отображение ассоциаций на бумаге, не следует заранее в строгом порядке продумывать блоки карты, проектировать ее структуру, достаточно просто наметить основные линии развертывания материала карты» [2, с. 245].

Нами предлагается пример дивергентной карты для учеников 10 класса по разделам «Механика» и «Электродинамика» (рис. 3). В ней предлагается написать название силы по формуле, по названию силы написать формулу, по рисунку название силы и ее формулу.

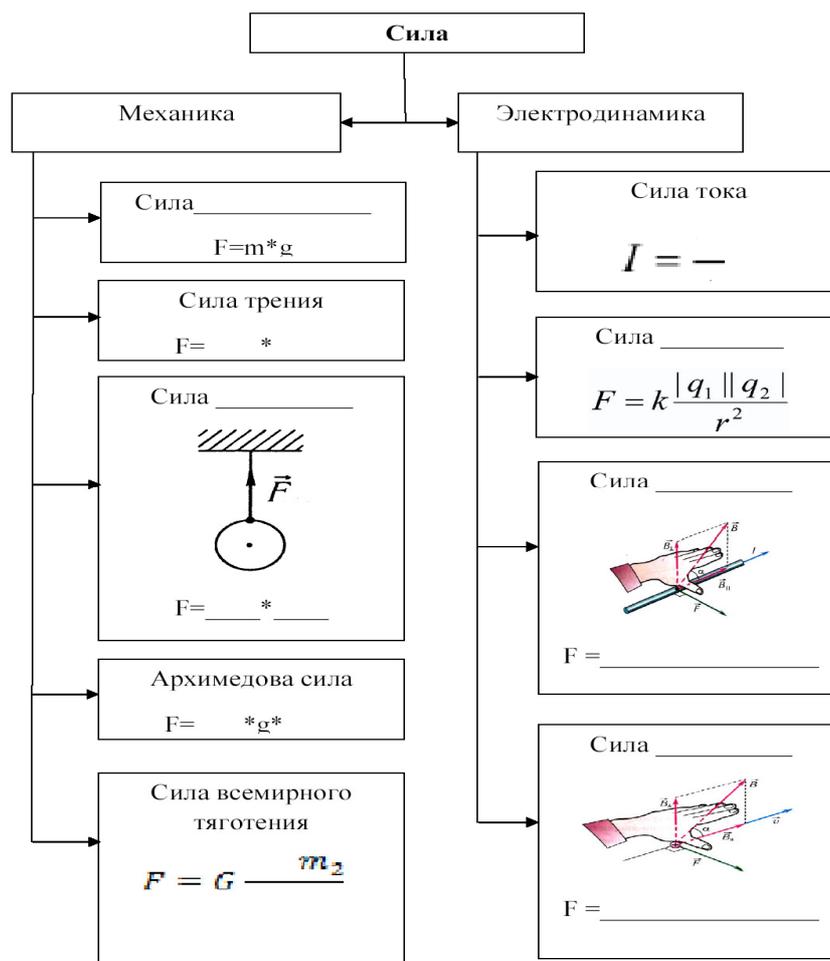


Рисунок 3. Дивергентная карта

Таким образом, данную дивергентную карту можно использовать при объяснении, конкретизации и систематизации материала по изучаемым темам, а также для оценки уровня усвоенных знаний.

Внедрение дивергентных карт при изучении физики позволяет, с одной стороны, систематизировать и диагностировать приобретаемые знания, а с другой, придает учебному процессу необходимую подвижность, гибкость и творчество. Так, при организации работы в парах учащимся может быть предложено составление групповой дивергентной карты, что способствует их самоорганизации, повышает ответственность к изучению и осмыслению теоретических знаний, развивает умения договариваться, рассуждать, структурировать информацию, др.

Кроме того, дивергентная карта может успешно применяться для индивидуально-дифференцированной работы с учащимися при условии, что ее содержание разрабатывается для каждого из трех типов задач.

Выводы. Использование дивергентных карт в процессе изучения физики в старших классах является эффективным способом развивающего обучения. С их помощью обеспечивается наиболее успешное запоминание и последующее воспроизведение сложной информации, повышаются возможности развития внимания, памяти, мышления, создаются оптимальные условия для учебной мотивации, формируются умения логического рассуждения.

Литература:

1. Бичева И.Б., Казначеева С.Н., Казначеев Д.А. Профессиональная подготовка обучающихся в современных условиях // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 5 (47). – С. 112-118.
2. Дегтярев С.Н. Дивергентная карта: развивающие и диагностические возможности // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – №2. – С. 241-247.
3. Дегтярев С.Н. Развивающее креативно ориентированное обучение: проектирование и реализация в старшей школе Автореф. дис...док. пед. наук 13.00.01. – Тюмень, 2016. – 46 с.
4. Изучение вопросов современной физики в школе URL: <https://rosuchebnik.ru/material/izuchenie-voprosov-sovremennoy-fiziki-v-shkole-%20article/> (дата обращения: 08.06.2021).
5. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 1.
6. Масленникова Ю.В. Формирование умений учащихся использовать научный метод познания в системе основного и дополнительного физического образования Автореф.дис...док.пед.наук 13.00.02. – Нижний Новгород, 2019. – 41 с.
7. Первые итоги ЕГЭ по физике и истории URL: <https://4ege.ru/ege-gia/59917-pervye-itogi-ege-po-fizike-i-istorii.html> (дата обращения: 05.05.2021).

8. Урунбаев С.С. Новые подходы и методы обучения физике в современной школе // Современные инновации. – 2018. – №5 (27). – С. 67-69.

9. Участники ЕГЭ-2021 лучше сдали математику и физику URL: <http://obrnadzor.gov.ru/news/uchastniki-egje-2021-luchshe-sdali-matematiku-i-fiziku/> (дата обращения: 27.08.2021).

Педагогика

УДК 372.3

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Ирина Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

учитель начальных классов Ашибокова Юлия Абузедовна

Муниципальное общеобразовательное учреждение Лицей (г. Электрогорск)

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В современном мире огромную роль играет информация и интеллектуальный ресурс человечества. Каждый стремится к образованию и саморазвитию, желает достигнуть успехов в жизни и надеется самореализоваться. Важно с самого детства прикладывать усилия к воспитанию интеллектуально развитой, эмоционально стабильной и успешной личности. На сегодняшний день принято снисходительно относиться к развитию математических способностей, однако, они являются неотъемлемой частью общего познавательного развития. В статье проводится теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяющий сделать выводы о специфике развития математических способностей дошкольников. Авторы, основываясь на труды известных педагогов и психологов утверждают, что даже при отсутствии у человека научно-математического мышления, под влиянием как внешней среды, социальных условий, семейного и школьного воспитания и обучения, так и внутренних факторов – интеллектуальных, эмоциональных, характерологических и физических в их диалектическом единстве, определяющем не только степень, но и эффективность использования потенциала природной одаренности, можно актуализировать математические способности и успешно освоить курс дошкольной и в будущем школьной математики. В статье рассматриваются особенности развития математических способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное детство, образования, математическое развитие, математические способности, интеллект, развитие, ребенок, семья.

Annotation. In the modern world, information and the intellectual resource of mankind play a huge role. Everyone strives for education and self-development, wants to achieve success in life and hopes to self-actualize. It is important to make efforts to educate an intellectually developed, emotionally stable and successful person from the very childhood. Today, it is customary to condescend to the development of mathematical abilities, however, they are an integral part of the overall cognitive development. The article provides a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature that allows us to draw conclusions about the specifics of the development of mathematical abilities of preschoolers. The authors, based on the works of famous teachers and psychologists, argue that even if a person does not have scientific and mathematical thinking, under the influence of both the external environment, social conditions, family and school education and training, and internal factors-intellectual, emotional, characterological and physical in their dialectical unity, which determines not only the degree, but also the effectiveness of using the potential of natural giftedness, it is possible to actualize mathematical abilities and successfully master the course of preschool and school mathematics in the future. The article discusses the features of the development of mathematical abilities of preschool children.

Keywords: preschool childhood, education, mathematical development, mathematical abilities, intelligence, development, child, family.

Введение. Выявление и развитие математических способностей ребенка – непосредственная задача педагога в процессе обучения. На данный момент бытует мнение, как среди практикующих педагогов, так и среди обывателей, что математические способности либо даны от природы, либо отсутствуют как таковые. Многие видят в этом проблему успешного усвоения курса математики, заведомо разделяя воспитанников и учеников на детей с техническим складом ума и гуманитарным.

Для выявления и стимулирования математических способностей необходимо с самого раннего детства развивать все компоненты познавательного развития. Особое внимание уделяется развитию восприятия и мышления. В свою очередь восприятие, как ведущий процесс, контролируется мышлением. Здесь происходит существенное преобразование, поскольку ребенок в ходе развития осваивает новые формы мышления: происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, а затем и к логическому [9, с. 26]. Такие качественные преобразования познавательных процессов и будут определять уровень развитости математических способностей у дошкольников.

Таким образом, математические способности стоит рассматривать как совокупность научно-математического мышления и способности к усвоению учебного материала. Первое принято относить к так называемым врожденным задаткам, а второе – к факторам, позволяющим приобретать и накапливать.

Изложение основного материала статьи. Многие ученые и психологи признают наличие природных задатков в виде научно-математического мышления, но почти не связывают его с успешным освоением материала. При должном подходе, грамотном руководстве и правильной литературе достаточно обычных средних способностей.

Вопросом выявления компонентов математических способностей занимались многие ученые, психологи и академики, такие как Э. Торндайк, В. Хаекер и Т. Циген, Г. Хемли, А. Блекуэлл, Ф. Митчелл, М. Баракат, М. Хэмза, Д. Ли, С.Л. Рубинштейн и А.М. Матюшкин, К. Дункер, Н. Майер, Л. Секей, Ж. Пиаже,

Д. Мордухай-Болтовский, А.Ф. Лазурский, А.Г. Ковалева и В.Н. Мясищева, Н.А. Менчинская, А.Н. Колгомонов и др.

В своих трудах Е.С. Полат [8, с. 39] проводит анализ эксперимента известного шведского психолога И. Верделина, специально занимавшегося исследованием математических способностей. У И. Верделина математические способности выступают частью интеллектуальных факторов способностей. В исследованиях говорится о том, что существует группа учебно-познавательных способностей, ядром которых является учебно-математические способности, и группа научно-творческих способностей, ядром которых является научно-математические способности. Помимо интеллектуальных факторов способностей в совокупность общих факторов способностей входят также эмоциональные, волевые и физические факторы. Состояние той или иной развивающейся способности можно приближенно измерить с помощью, например, хорошо составленной системы тестов. Высокие показатели по всем видам способностей могут быть только у идеального индивида. Практически же у каждого по большинству способностей получаются только умеренные качественные показатели и лишь по некоторым способностям – высокие. По отдельным параметрам иногда могут быть и низкие показатели (при задержке в развитии), но сумма показателей по всем видам способностей индивида должна быть у всех учащихся примерно одинаковой, во всяком случае теоретически, потенциально, а большие отклонения феноменальны.

Проводя анализ критериев математических способностей, можно сказать о том, что уровень их сформированности и развития в большей мере обусловлен особой спецификой так называемых познавательных способностей.

Для актуализации математических способностей важно в дошкольном детстве уделять особое внимание всем компонентам познавательного развития, как по отдельности, так и в совокупности, с учетом всех психолого-педагогических характеристик. Стоит учитывать, что дошкольники только начинают свой путь в освоении предметного материала [2, с. 17]. Не стоит ожидать от них моментального включения в программу. В самом начале высокого результата достигнут только те дети, которые от природы имеют специфические способности и научно-математическое мышление. Но и они без должного познавательного развития не достигнут больших успехов, чем они сами могут показать. Все дети нуждаются в грамотном обучении. Математические способности дошкольников – это не то, что лежит на поверхности. Это результат кропотливой работы, переход от повседневного наблюдения к учебной деятельности [1, с. 95].

В игре, на занятиях ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающий мир, учится выделять признаки предметов и явлений, раскрывать взаимосвязи между ними, их свойства и особенности. В результате у ребенка дошкольного возраста формируются мыслительные действия, создаются условия, важные для перехода к новым формам памяти, мышления и воображения [3, с. 31]. Кроме того, важно помнить, что в основе познания детьми качественных и количественных признаков предметов и явлений (перцептивных действий) лежат сенсорные процессы.

Говоря о сенсорных эталонах, речь не идет о владении математической терминологией. От ребенка не требуется знание сложных понятий. Согласно программе дошкольного образования «От рождения до школы» [5, с. 125] задача педагога научить ребенка ориентироваться на местности и во времени и уметь сравнивать, используя такие слова, как «вверху», «внизу», «выше», «ниже», «слева», «справа», «меньше», «больше» и т.д. Дети знакомятся с элементарными математическими действиями, учатся на наглядной основе составлять и решать простые арифметические задачи, при решении задач пользоваться знаками действий: плюс (+), минус (-); и знаками отношения: равно (=), больше (>), меньше (<). Однако в своей речи педагог использует такие понятия, как «отнять», «убрать», «добавить», «прибавить». При этом, объяснение проходит параллельно с демонстрацией, так как наглядный материал является основой обучения.

Таким образом, в ходе развития ребенок исследует окружающий его мир, на наглядных примерах изучает его свойства, знакомится с признаками предметов и явлений. Но происходит не просто увеличение знаний, восприятие задает формы интеллектуальной деятельности, такие как наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление и логическое мышление.

Формирование наглядного мышления является одновременно одним из самых сложных, но и самых важных процессов в ходе развития познавательных способностей ребенка. С самого раннего возраста важно прививать малышам, сначала в повседневной деятельности, а затем в ходе целенаправленного обучения, интерес к изучению окружающего мира [6, с. 11]. Ребенок должен накопить опыт и знания об окружающих его предметах и явлениях. Важно давать ему рассматривать, трогать предметы и наблюдать за всем, что ему интересно и необходимо, стимулировать наводящими вопросами, а также непосредственно отвечать на вопросы ребенка. Мышление будет формироваться постепенно. В какой-то момент, напрямую сталкиваясь с незнакомым ему понятием, у ребенка возникнет потребность в его изучении, он начнет задаваться вопросом: «А как?», выбирая те или иные формы изучения, выделяя для себя существенные признаки. Обладая достаточным знанием о признаках предметов и явлений, дети уже смогут воссоздать конкретные образы. Данный этап подводит ребенка к тому, что он может уже не просто показать на определенное свойство, но и рассказать о нем, не используя при этом конкретных понятий [7, с. 387].

Дети дошкольного возраста только накапливают опыт и имеют лишь представления об окружающем мире. Для того, чтобы перейти от представлений к понятиям, важно развивать логическую сферу ребенка [4, с. 356]. Обучение логическим приемам должно стать произвольным, контролируемым процессом, поскольку логика детей сильно отличается от логики взрослых. К логическим приемам умственных действий, называемых в литературе также логическими приемами мышления, относят сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификацию, сериацию, аналогию, систематизацию, абстрагирование.

Для развития логических приемов существует целый комплекс упражнений и игровых заданий. Не стоит забывать о том, что основной вид деятельности в дошкольном возрасте – это игра. Процесс формирования логического мышления проходит быстрее и эффективнее, если ребенок увлечен процессом. Для этого педагоги используют большое количество наглядного материала, такие как карточки, картинки, счетные палочки и т.д. Для этого даже не обязательно использовать специальный дидактический материал. В ходе обучения любая вещь может стать наглядным примером для логической игры.

Изучив исследования в области математического развития детей, нами были выделены следующие постулаты:

1. В каждого ребенка заложена определенная комбинация врожденных (природных) данных, содержащих некоторую потенциальную одаренность.

2. Актуализация способностей происходит в процессе их развития под влиянием как внешней среды, социальных условий, семейного и общественного воспитания и обучения, так и внутренних факторов – интеллектуальных, эмоциональных, характерологических и физических в их диалектическом единстве, определяющем не только степень, но и эффективность использования потенциала природной одаренности.

3. Обучая, необходимо воспитывать в каждом ребенке те качества его личности, которые благоприятствуют проявлению и развитию индивидуальных способностей.

Выводы. Таким образом, компоненты познавательного развития, которые являются основой математических способностей, неразрывно связаны друг с другом. Мышление формирует направление и способы восприятия. Восприятие создает базу из представлений для формирования мышления. В ходе планомерного, целенаправленного, осознанного обучения у ребенка развивается не только восприятие и мышление, но и другие компоненты познавательной деятельности. Так, с произвольным вниманием начинает формироваться произвольная память. Интеллектуальное развитие непосредственно влияет на формирование речи. С переходом к наглядно-образному мышлению у ребенка активно развивается воображение. Все эти факторы складываются в общую картину, которая позволяет нам говорить об успешности дошкольника на первом этапе формирования математических способностей.

Литература:

1. Белошная А.В. Обучение математике в ДОУ: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 320 с.
2. Борисенко М.Г. В помощь маленькому мыслителю. Развитие элементарных математических представлений. Для детей от 0 до 3 лет / М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина. – М.: Паритет, 2017. – 128 с.
3. Колесникова Е.В. Математические ступеньки. Программа развития математических представлений у дошкольников. ФГОС / Колесникова Елена Владимировна. – М.: Сфера, 2018. – 384 с.
4. Калинина И.Г., Т.В. Тимохина, Н.М. Толкова. Специфика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивных групп // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 351-360.
5. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Инновационная программа дошкольного образования. / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.
6. Парциальная общеобразовательная программа дошкольного образования «Формирование элементарных математических представлений к дошкольникам» / К.В. Шевелев. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 64 с.
7. Помораева И.А. Занятия по формированию элементарных математических представлений во второй младшей группе детского сада / И.А. Помораева, В.А. Позина. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 536 с.
8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полата. 3-е изд., испр. и доп. М.: «Академия», 2008. – 272 с.
9. Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

преподаватель Карданов Алим Русланович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

старший преподаватель Абидов Руслан Ризуанович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНО-ПЕРЕГОВОРНЫХ НАВЫКОВ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Автор статьи характеризует развитые коммуникативно-переговорные навыки как важную характеристику осуществления сотрудниками МВД России профессиональной деятельности. Рассматривается опыт процесса организации развития коммуникативно-переговорных навыков в условиях повышения квалификации.

Ключевые слова: навыки, коммуникативно-переговорные навыки, сотрудники МВД России, повышение квалификации, социально-психологический тренинг.

Annotation. The author of the article characterizes developed communication and negotiation skills as an important characteristic of the implementation of professional activities by employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The experience of the process of organizing the development of communication and negotiation skills in the context of advanced training is considered.

Keywords: skills, communication and negotiation skills, employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, professional development, social and psychological training.

Введение. Как известно, переговоры – это диалог между двумя или более людьми или сторонами, направленный на достижение положительного результата по одному или нескольким вопросам, когда существует конфликт по крайней мере по одному из этих вопросов. Переговоры как взаимодействие и процесс между людьми, которые стремятся согласовать вопросы, представляющие взаимный или не взаимный интерес с целью решения своих индивидуальных или профессиональных целей. Переговорщикам необходимо понимать переговорный процесс, чтобы увеличить свои шансы по избеганию конфликтов, установлению гуманных отношений с другими сторонами и разрешению конфликтов. Ввиду того, что

сотрудники МВД России часто находятся в конфликтных ситуациях, они должны обладать развитыми коммуникативно-переговорными навыками.

Изложение основного материала статьи. Применение коммуникативно-переговорных навыков направлено на устранение разногласий и получение преимущества для отдельного человека или коллектива по выработке результатов для удовлетворения различных интересов. Переговоры проводятся путем выдвижения позиции и уступок для достижения соглашения.

Профессиональные переговорщики часто бывают специализированными, например, профсоюзные переговорщики; переговорщики, ведущие переговоры о выкупе или переговорщики по освобождению заложников. Для автоматизации процесса разрешения конфликта участники переговоров должны обладать коммуникативно-переговорными навыками с целью грамотного моделирования конфликтными ситуациями.

Задача вузов, выпускающих сотрудников МВД, заключается в том, чтобы сформировать необходимые коммуникативно-переговорные навыки ведения переговоров у каждого обучающегося, опираясь на специфику его профессиональной деятельности. Приобретение этих навыков – это необходимый этап в формировании профессионально-коммуникативной компетентности, что, по нашему мнению, является основной задачей высшего образования. Одним из лучших способов приобретения таких навыков является тренинг, потому что это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике. С помощью разнообразных социально-психологических тренингов, которые включают в себя игровые ситуации, разработанные ведущими специалистами в этой области, можно сформировать у сотрудников коммуникационные навыки ведения переговоров, связанных с вербальными и невербальными аспектами коммуникации. После окончания вуза сотрудники МВД регулярно закрепляют полученные коммуникативно-переговорные навыки на курсах повышения квалификации.

Наш эмпирический опыт позволил выделить несколько типов переговоров. Прежде всего – это распределительные и интеграционные. Разница в применении этих двух типов переговоров, на наш взгляд, зависит не только от мышления сотрудника-переговорщика, но также и от ситуации: ведению распределительных переговоров мы обучали для решения спонтанных кратковременных конфликтов, тогда как интеграционным переговорам мы обучали для разрешения затянувшегося конфликта.

Распределительные переговоры. В таких переговорах каждая сторона часто занимает крайнюю или фиксированную позицию, зная, что она не будет принята, и затем стремится уступить как можно меньше, прежде чем прийти к соглашению. Развитые коммуникативно-переговорные навыки сотрудников позволяют оперативно зафиксировать свои требования и быстро, как правило, без уступок разрешить конфликт.

Интеграционные переговоры. Интеграционные переговоры, как показывает наш опыт работы с сотрудниками МВД на курсах повышения квалификации, также требуют развитые коммуникативно-переговорные навыки, т.к. переговоры осуществляются на основе интересов и принципиальных соображений. Это набор приемов, которыми сотрудники обеспечивают вероятность достижения договоренности путем использования фактов, которыми не владеет противоположная сторона.

Помимо продуктивных и интеграционных переговоров мы обучали сотрудников МВД таким видам переговоров как: продуктивные и текстовые переговоры. Эти типы переговоров также предполагали развитые коммуникативно-переговорные навыки.

Продуктивные переговоры сосредотачивались на основных интересах сторон, а не на их исходных позициях, рассматривая переговоры как совместное решение проблем, а не индивидуальную борьбу по соблюдению принципиальных критериев в качестве основы для соглашения.

Текстовые переговоры мы отнесли к процессу разработки и обсуждения содержания текста соглашения, которое все стороны готовы принять. Стороны переговоров могут начать с проекта текста, рассмотреть новые предложения по тексту и поработать, чтобы найти золотую середину между различными позициями. Примером текстовых переговоров являются различные международные переговоры по направлениям работы министерств внутренних дел.

Особое внимание в развитии коммуникативно-переговорных навыков у сотрудников МВД мы обращали при обучении соблюдать этапы переговорного процесса.

Переговорщику со стороны сотрудников МВД важно научиться не уступать в конфликте, а научиться оценивать, что есть у другой стороны помимо эмоций и мотивации, и использовать это в своих интересах при обсуждении конфликтной ситуации. Фактически, это взгляд на перспективу, который поможет помочь сотрудникам перейти к более комплексному решению конфликтной ситуации.

Итак, навык общения – ключевой навык переговоров. Эффективные переговоры требуют, чтобы участники, обучающиеся на курсах повышения квалификации сотрудники МВД, эффективно передавали и интерпретировали информацию. Участники переговоров передают информацию не только вербально, но и невербально с помощью языка тела и жестов. Понимая, как работает невербальная коммуникация, переговорщик лучше подготовлен к интерпретации информации, при этом сохраняя в секрете те вещи, которые могут помешать его / ее способности вести переговоры.

В процессе развития коммуникативно-переговорных навыков на курсах повышения квалификации мы учили сотрудников МВД грамотно подбирать основные элементы переговоров.

В технологии профессионального образования по преодолению конфликтных ситуаций существуют разные способы их классифицировать.

Один взгляд на переговоры включает три основных элемента: процесс, поведение и содержание. Процесс относится к тому, как стороны ведут переговоры: контекст переговоров, стороны в переговорах, тактика, используемая сторонами, а также последовательность и этапы, на которых все это разыгрывается. Поведение относится к отношениям между этими сторонами, общению между ними и стилям, которые они принимают. Содержание относится к тому, о чем стороны договариваются: повестка дня, вопросы (позиции и – что более полезно – интересы), варианты и соглашение (я), достигнутое в конце.

Другой взгляд на переговоры включает четыре элемента: стратегию, процесс, инструменты и тактику. Стратегия включает в себя цели верхнего уровня – обычно включая отношения и конечный результат. Процессы и инструменты включают шаги, которым необходимо следовать, и роли, которые необходимо предпринять при подготовке и переговорах с другими сторонами. Тактика включает более подробные утверждения и действия, а также ответы на утверждения и действия других. Некоторые добавляют к этому убеждению и влияние, утверждая, что они стали неотъемлемой частью успеха современных переговоров, и поэтому их не следует упускать.

Перед окончанием обучения на курсах повышения квалификации сотрудники МВД, особенно квалифицированные переговорщики, могли использовать различные тактики, начиная от переговорного гипноза и заканчивая прямым изложением требований или установлением предварительных условий, и заканчивая более обманчивыми подходами. Тактика запугивания также может повлиять на исход переговоров.

Другая тактика переговоров – плохой парень / хороший парень. Плохой парень / хороший парень – это когда один переговорщик действует как плохой парень, используя гнев и угрозы. Другой переговорщик ведет себя как хороший парень, будучи внимательным и понимающим. Хороший парень обвиняет плохого во всех трудностях, пытаясь добиться уступок и согласия от оппонента. Такие ситуации встречаются практически ежедневно. Работа с такими ситуациями осуществляется ежедневно с закреплением коммуникативно-переговорных навыков.

Например, в процессе развития коммуникативно-переговорных навыков задается ситуация: хороший парень / плохой парень в рамках тактики хороший парень / плохой парень (синонимы – хороший полицейский / плохой полицейский). Положительные и отрицательные задачи делятся между двумя переговорщиками. Хороший полицейский поддерживает заключение договора и подчеркивает положительные стороны переговоров (взаимные интересы). Плохой парень критикует негативные аспекты (противоположные интересы). Разделение двух ролей обеспечивает более последовательное поведение и доверие к отдельным переговорщикам. По мере того, как хороший полицейский продвигает переговоры, он / она может построить доверительные отношения с другой стороной и разрешить конфликтную ситуацию.

Эмоции, как показали наши наблюдения за обучающимися сотрудниками МВД играют важную роль в переговорном процессе, хотя их влияние изучается только в последние годы. Эмоции могут играть как положительную, так и отрицательную роль в переговорах. Во время переговоров решение о том, соглашаться или нет, частично зависит от эмоциональных факторов. Негативные эмоции сотрудников могут вызывать интенсивное и даже иррациональное поведение и могут привести к эскалации конфликтов и срыву переговоров, но могут сыграть важную роль в достижении уступок. С другой стороны, положительные эмоции часто способствуют достижению соглашения и помогают максимизировать совместную выгоду, но также могут способствовать достижению уступок. Положительные и отрицательные дискретные эмоции могут быть стратегически отображены, чтобы повлиять на задачи и результаты взаимоотношений и могут проявляться по-разному в разных культурных границах.

Кроме того, нами отмечено, что предрасположенность к аффектам влияет на различные стадии переговоров: какие стратегии использовать, какие стратегии фактически выбраны, как воспринимается другая сторона и ее намерения, их готовность достичь соглашения и окончательные результаты переговоров. Положительная аффективность (РА) и отрицательная аффективность (НА) одной или нескольких сторон переговоров могут привести к очень разным результатам.

В ходе экспериментальной работы нами зафиксировано, что негативный аффект пагубно сказывается на различных этапах переговорного процесса. Хотя различные негативные эмоции влияют на результаты переговоров, на сегодняшний день наиболее исследуемым является гнев. Разъяренные переговорщики планируют использовать более конкурентные стратегии и меньше сотрудничать даже до начала переговоров. Во время переговоров гнев нарушает процесс, снижая уровень доверия, затуманивая суждения сторон, сужая фокус внимания сторон и меняя их центральную цель с достижения соглашения на ответные меры против другой стороны. Разъяренные переговорщики уделяют меньше внимания интересам оппонента и менее точны в оценке их интересов. Гнев также не способствует достижению целей переговоров: он уменьшает совместную выгоду и не увеличивает личную выгоду, поскольку разгневанные переговорщики не добиваются успеха. Более того, отрицательные эмоции приводят к принятию расчетов, которые не являются положительными функциями полезности, а скорее имеют отрицательную полезность. Однако выражение отрицательных эмоций во время переговоров иногда может быть полезным: законно выраженный гнев может быть эффективным способом продемонстрировать свою приверженность, искренность и потребности. В свою очередь, на переговоры может негативно повлиять скрытая враждебность по отношению к этнической или гендерной группе.

Выводы. Таким образом, в выводах укажем, что в связи с глобализацией и растущими конфликтными ситуациями, переговоры получают широкое распространение: индивидуальные и командные переговоры. Команды сотрудников МВД могут эффективно сотрудничать, чтобы положить конец сложным переговорам. В команде рассредоточено больше знаний и мудрости, чем в одном человеке. Слушание и разговор – это особые роли, которым должны удовлетворять члены команды. Возможности команды сокращают количество грубых ошибок и повышают осведомленность в переговорах.

Однако, если команда не сможет должным образом использовать весь свой потенциал, позитивность конфликтной ситуации может пострадать. Одним из факторов не эффективности командных переговоров является проблема, возникающая из-за низкого уровня коммуникативно-переговорных навыков сотрудников МВД. Включение в процесс повышения квалификации сотрудников МВД разнообразных социально-психологических тренингов, как показал наш практический опыт, позволяет повысить количество решенных конфликтных ситуаций.

Литература:

1. Блінов О.А. Психологічне забезпечення переговорного процесу: навч. посіб. / О.А. Блінов. – Киев: НАУ, 2013. – 248 с.
2. Дубинин Ю.В. Мастерство переговоров. – М.: ЗАО «Издательский дом «АквияРус-XXI», 2007. – 287 с.
3. Лебедев И.Б., Родин В.Ф., Цветков В.Л., Кикоть В.Я., Эриашвили Н.Д. Юридическая психология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 479 с.
4. Полищук Д.А. Психологические особенности общения при допросе // Прокурорская и следовательская практика. – 2012. – №5.
5. Родомская И.П. Особенности коммуникативной подготовки в подразделениях МВД // Честь и закон. – 2005. – №4.
6. Соколова М.Г. Формирование у старшеклассников профессионально ориентированных классов коммуникативных умений ведения деловых переговоров: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2002. – 23 с.

7. Спинова Е.А. Формирование умений ведения переговоров при языковой подготовке специалистов внешней торговли: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2007. – 21 с.
8. Спэнг М., Айзенхарт М. Переговоры. Решение проблем в разном контексте / Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2009. – 592 с.
9. Шатило Ю.П. Коммуникативные навыки ведения переговоров как важный аспект профессиональной деятельности будущих специалистов в сфере международного бизнеса / Ю.П. Шатило // Молодой ученый. – 2014. – № 15 (74). – С. 244-247. – URL: <https://moluch.ru/archive/74/12638/> (дата обращения: 16.09.2021).
10. Jonsson Ch. Communication in International Bargaining. – L.: Pinter Publishers, 1990.
11. Stein J.G. International Negotiation: A Multidisciplinary Perspective // Negotiation Journal. – 1998. – № 4. – P. 221-231.

Педагогика

УДК 378.016

доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Матвеева Надежда Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Русяев Александр Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье актуализируется проблема использования декоративно-прикладного искусства как средства развития профессиональных компетенций будущих дизайнеров на примере программы дисциплины «Декоративно-прикладное творчество», разработанной и апробированной на базе факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева».

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, профессиональные компетенции, дизайнер.

Annotation. The article actualizes the problem of using decorative and applied art as a means of developing professional competencies of future designers on the example of the program of the discipline «Decorative and Applied Creativity», developed on the basis of the FGBOU VO «Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev».

Keywords: decorative and applied arts, professional competencies, designer.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Декоративно-прикладное искусство как средство развития профессиональных компетенций будущих дизайнеров»

Введение. Декоративно-прикладное искусство – значительное явление художественной культуры, которое издавна привлекало к себе внимание исследователей, художников, любителей. Не обошла вниманием этот вид декоративного искусства и образовательная практика, в которой художественные традиции выступают своеобразным образцом и источником для изучения проявления национальной культуры. В своих исследованиях В.А. Варданын и А. П. Русяев обращают внимание на то, что в настоящее время «использование художественных средств для развития интеллектуальных способностей, психических функций, самоопределения у детей разного возраста широко распространено в педагогической практике» [5]. Возникает насущная необходимость рассматривать декоративно-прикладное искусство как основу формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров. Данный процесс невозможен без освоения будущими дизайнерами сущности и смысла декоративно-прикладного искусства как источника обогащения духовности и творческого вдохновения, без освоения технологий выполнения изделий декоративно-прикладного искусства. По сути дела декоративно-прикладное искусство, некогда признанная всеми самодостаточная сфера культуры, уступило позиции новым проектным структурам развивающегося общества, «...поскольку значимость до поры скрытых в произведениях и идеях прикладного искусства идейно-общественных взаимоотношений человека и его среды обрела свои истинные масштабы» [2, с. 11].

Современные исследования (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя [1, с. 34-42], В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др. определяют профессиональные компетенции как «...нормативные требования к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере» [6, с. 55-61]. Профессиональные компетенции будущих дизайнеров, определяемые на основе декоративно-прикладного искусства, предполагают наличие у них готовности к реализации в своей практической деятельности потенциала декоративно-прикладного искусства.

Изложение основного материала статьи. На базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» в системе профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) Изобразительное искусство. Дополнительное образование (в области дизайна и компьютерной графики) большое внимание уделяется различным видам искусства, в том числе народному декоративно-прикладному. Изучая дисциплину «Декоративно-прикладное творчество», разработанную на основе требований ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога [3; 4], студенты приобретают знания о декоративно-прикладном

искусстве как особом виде народного творчества, о его специфике, умения использовать его потенциал в педагогической работе с детьми.

Цель изучения дисциплины – сформировать профессиональные компетенции, позволяющие познакомить обучающихся с декоративно-прикладным искусством, привить любовь к нему.

Студенты после изучения данной дисциплины должны знать: основные виды декоративно-прикладного искусства, его принципы и особенности; основные выразительные средства декоративно-прикладного искусства; виды орнамента в зависимости от преобладающих мотивов и композиционной структуры; традиционные схемы построения орнамента (линейный, сетчатый, замкнутый); основные этапы создания орнаментальной и тематической декоративной композиции, а также уметь применять эти знания на практике.

На лекционных занятиях студенты знакомятся с выразительными средствами декоративно-прикладного искусства: цветом, орнаментом, композицией, стилизацией, на практических занятиях они закрепляют данные знания, выполняя учебно-творческие задания.

В процессе изучения темы «Цвет как выразительное средство в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве» студенты получают представление о цвете, его основных характеристиках (цветовом тоне, светлоте и насыщенности), классификации цвета, способах смешения цветов, видах контрастов (одновременным, последовательным и пограничным), колорите.

Цель практических занятий по теме «Основы цветоведения» – овладеть навыками работы гуашевыми красками и выявить специфику цвета в декоративно-прикладном искусстве. Студенты выполняют следующие задания:

Задание 1. Выполнение таблицы по цветоведению с составлением примеров основных характеристик цвета.

Задание 2. Выполнение таблицы по цветоведению «Механическое смешение основных и дополнительных цветов с серым, белым и черным цветом».

Задание 3. Выполнение таблицы по цветоведению с составлением примеров одновременного, последовательного и пограничного контраста.

На практическом занятии по теме «Колорит в декоративно-прикладном искусстве» у студентов формируется представление о гармоническом сочетании, взаимосвязи цветов в произведении декоративного искусства.

Задание: выполнение декоративной композиции в холодном (теплом) колорите.

Частую студенты испытывают затруднения от несоответствия мысленного образа и его реального воплощения в материале. Многие стараются в декоративных композициях воссоздать реальные цвета окружающей действительности.

Изучение темы «Искусство орнамента» обращает внимание студентов на орнамент, который призван украшать предметы быта. Содержание занятий включает знакомство с видами и типами орнамента по характеру мотивов и композиционных схем; выразительными средствами орнамента (ритм, симметрия, цвет, композиция; радиальная и осевая симметрия; построение орнамента методом вращения элемента; принципы построения узора: в круге, полосе, квадрате; единство и многообразие орнаментальных мотивов разных народов).

Практическая работа предусматривает выполнение следующих заданий: копирование орнамента с изделий из глины, дерева, вышивки; составление орнаментальной композиции в полосе с использованием элементов геометрического или растительного орнамента; составление замкнутой орнаментальной композиции в круге (квадрате) с использованием элементов геометрического или растительного орнамента.

Выполнение вышеуказанных творческих заданий позволяет расширить представление будущих учителей о ритме и симметрии как средствах построения орнамента, формировать композиционные умения и навыки составления узора в заданной форме.

Композиция является одним из важнейших средств декоративно-прикладного искусства. На лекционных занятиях студенты узнают о ее базовых принципах, приемах и средствах. Закрепление полученных теоретических знаний происходит в процессе выполнения тематических декоративных композиций, в основе которых лежит стилизация природных и утилитарных форм.

Студенты учатся перерабатывать любую природную форму, применяя приемы стилизации, в декоративную. Это происходит при выполнении следующих заданий: переработка природной формы (растение, фрукт или овощ, бабочка и т.д.) в стилизованную следующей последовательности: линейный рисунок – определение цветовых тоновых отношений – завершение декоративно-цветового решения; изображение любого предмета быта в трех ипостасях: а) реалистическое изображение, б) линейно-пятновое изображение на основе геометрических фигур; в) декоративно-орнаментальное решение с использованием линии.

Огромная роль самостоятельной работы студентов отражена в работах многих исследователей. Так, Т.И. Шукшина и Ж.А. Мовсесян подчеркивают что данная форма представляет существенную часть учебного процесса и является одной из наиболее сложных звеньев в практике вузовского образования с точки зрения системы отслеживания результатов [7, с. 104]. Самостоятельная работа студентов способствует прочному усвоению программного материала, повышает уровень эстетической информированности, обобщает их художественные знания в области декоративно-прикладного искусства, приобщает к практической творческой деятельности. Она включает составление словаря – минимума базовых искусствоведческих понятий, основанных на изучении программных материалов и выполнение следующих творческих заданий: выполнение стилизации растительных элементов (листьев, ветвей, плодов и цветов); копирование орнаментов разных стран и народов; составление орнамента в прямоугольнике с использованием геометрических элементов; составление орнамента в круге с использованием растительных элементов; составление орнамента в полосе с использованием zoomорфных элементов; выполнение стилизации утилитарных форм с использованием различных геометрических фигур и линий; выполнение декоративной тематической композиции «Дары лета» в определенном колорите (используя прием цветовой растяжки) и др.

Итоговым практическим заданием по модулю «Теоретические основы декоративно-прикладного искусства» является выполнение тематической декоративной композиции по мотивам народных промыслов (городских, хохломских узоров), например: «Чаепитие», «Свадьба», «Прогулка», «Народные гуляния», «Карусель».

Изучение модуля дисциплины «Художественная обработка материалов в декоративно-прикладном искусстве» предполагает знакомство студентов с художественными промыслами России.

Остановимся подробнее на содержании предлагаемых студентам творческих заданий.

Выполнение заданий по теме «Художественная роспись по дереву» способствует формированию навыков свободной кистевой росписи.

Тема 1. Хохломская роспись.

Цель: научить выполнять элементы верхового и фоновое письма, формировать навыки кистевой росписи.

Задание 1. Выполнение элементов «капелька», «завиток», «осочка», «кустик».

Задание 2. Выполнения элемента «криуль».

Задание 3. Выполнение элементов орнамента «кудрина».

Итоговым заданием по данной теме становится роспись объемного изделия с использованием освоенных элементов хохломского письма.

Тема 2. Городецкая роспись.

Цель: научить выполнять элементы орнамента городецкой росписи, формировать навыки кистевого письма.

Задание 1. Выполнение простейших элементов городецкой росписи: кругов-подмалевков, скобок, дуг, спиралей, штрихов, травок.

Задание 2. Выполнение элементов растительного орнамента городецкой росписи «розан», «бутон», «ромашка», «купавка», «листок».

Задание 3. Выполнение элементов «птица», «конь», «дама», «кавалер».

Затем студенты составляют эскиз декора деревянного изделия в стилистике городецкой росписи и выполняют работу в материале.

На практическом занятии «Тряпичная кукла-закрутка» студенты знакомятся с основными видами народных кукол (обрядовыми, обереговыми, игровыми), технологией и особенностями их изготовления.

Актуализации положительной мотивации студентов к самообразованию в области декоративно-прикладного творчества способствуют исследовательские задания с продуктивной направленностью, предлагаемых им в рамках самостоятельной работы. Остановимся на их содержании.

Задание 1. Разработайте фрагмент урока по обучению выполнения учащихся народной куклы (программа «Изобразительное искусство и художественный труд», авт. Б.М. Неменский, 3 класс, 1 четверть) (этап – «организация и освоение опыта творческой деятельности» в структуре развивающего урока). Подготовьте все необходимые для этого наглядные пособия (образец изделия, технологическую карту его изготовления).

Задание 2. Предложите формы тестовых заданий по теме «Народная кукла» (задания открытой формы, задания закрытой формы, задания на соответствие, задание на установление правильной последовательности).

Задание 3. Разработайте мастер-класс по выполнению народной куклы (обереговой, игровой, обрядовой) для обучающихся.

Задание 4. При работе с электронными ресурсами, представленными в списке рекомендуемых источников в рабочей программе дисциплины, проанализируйте содержание блогов «Рукукла», «Нескучная жизнь». Какие материалы, представленные блоггерами, могут быть полезны Вам при организации занятий с обучающимися по теме «Народная кукла». В чем вы видите их недостатки? Каким информационным содержанием вы наполнили бы сайт, будучи его модератором?

Задание 5. Изучите бытующие ныне виды мордовской тряпичной куклы (обрядовая, обереговая, игровая – по выбору студента). Выполните реферат об одной из изученных кукол, выполните образец изделия.

Задание 6. Рассмотрите костюм мордовской куклы, ее основные детали, элементы орнамента, используемые при его декоре. Соотнесите технологию изготовления мордовской и традиционной русской куклы-закрутки, выявите ее сходство и различие.

Задание 7. Аргументируйте, в чем заключается важность изучения народной куклы для формирования общей культуры учащегося. Какие базовые общечеловеческие ценности содержат произведения народных мастеров?

Таким образом, задания для самостоятельной работы позволяют глубже погрузиться в содержание изучаемой темы. Продуктивная деятельность содержит потенциал новизны. Новизна, в свою очередь, актуализирует самообразовательную деятельность студента как субъекта педагогического процесса. Самообразовательная деятельность неизбежно ведет к расширению, обогащению культурного опыта субъекта познания.

Одним из эффективных средств приобщения студентов к декоративно-прикладному искусству является занятия декоративной росписью матрешки.

Знакомство с традиционными видами русской матрешки (загорской, семеновской, полхов-майданской), основными этапами технологии изготовления токарной игрушки открывает будущим учителям новый мир, который имеет свои законы и правила. Студенты понимают, что создание образа народной игрушки-сувенира – это сложный процесс, который им предстоит освоить.

При изучении темы «Современная авторская матрешка» студентам предлагается выполнить авторский вариант росписи мордовской матрешки. Цель данного занятия – учить стилизовать и упрощать элементы мордовского народного костюма при составлении эскиза росписи матрешки; продумывать цветовое решение будущего изделия, формировать навыки кистевой росписи. В процессе выполнения эскиза обращается внимание на то, что нужно не просто копировать костюм на изделии, а создавать декоративный образ через стилизацию и упрощение. При знакомстве студентов с основными деталями мордовского народного костюма следует специально создавать условия для того, чтобы они придумывали свой оригинальный вариант росписи матрешки. В ходе этой работы совершенствуются навыки кистевой росписи, создания декоративно-орнаментального образа объемного изделия.

Самостоятельная работа студентов предполагает выполнение творческих заданий, нацеленных на углубление теоретической подготовки и предполагает создание изделий по мотивам традиционных народных промыслов.

Формой итоговой аттестации студентов по дисциплине «Декоративно-прикладное творчество» является экзамен, который включает собеседование по ключевым вопросам предмета, а также просмотр творческих работ и их презентацию.

Особое значение в разделе декоративно-прикладного искусства уделяется проблеме изучения национального компонента. В процессе профессиональной подготовки студенты осваивают дисциплины по выбору, такие как «Проектирование и изготовление изделий декоративно-прикладного искусства», «Развитие искусства художественных промыслов Поволжья», «Методика выполнения изделий декоративно-прикладного искусства» и др. На данных курсах студенты не просто знакомятся с видами декоративно-прикладного искусства Республики Мордовия, например, с народной вышивкой, но и осваивают технологию и приемы ее выполнения, самостоятельно разрабатывают эскизы будущей вышивки, затем данный эскиз воплощается в материале.

Выводы. Таким образом, изучая дисциплину «Декоративно-прикладное творчество», разработанную на основе требований ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога, будущие дизайнеры приобретают знания о декоративно-прикладном искусстве как особом виде народного творчества, о его специфике, умения создавать художественный образ вещи, понимать его смысловую сущность, а также использовать потенциал декоративно-прикладного искусства в педагогической работе с детьми.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Минервин, Г.Б. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов и др.: Под общей редакцией Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. – М.: «Архитектура-С», 2004. – 288 с.
3. Приказ Минобрнауки РФ от 09.02.2016 N 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minjust.consultant.ru/documents/18456>
4. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» от 8 сентября 2015 г. № 613н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/7110291>
5. Русяев, А.П. Проблемы создания художественного образа средствами декоративно-прикладного искусства / Варданян, В.А., Матвеева, Н.В., Хомякова И.В. // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3, <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN320.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.
7. Шукшина, Т.И. Рабочая тетрадь как дидактическое средство организации самостоятельной работы будущих учителей / Т.И. Шукшина, Ж.А. Мовсесян // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1(29). – С. 103-109.

Педагогика

УДК 371.8

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна

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

аспирант Аракелян Артем Артурович

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

РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЗНАНИЙ ОБ ЭКСТРЕМИЗМЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность развития у обучающихся знаний об экстремизме как необходимого условия противодействия распространения среди подростков и молодежи соответствующих идей. Разработана на модель развития у обучающихся знаний об экстремизме и методика ее реализации в образовательном процессе. В основе методики развития у обучающихся знаний об экстремизме лежит идея превентивности, а также положения культурологического, личностно-деятельностного и технологического подходов. Модель реализуется на основе принципов стандартизации, фундаментальности и проблемности, плюрализма мнений; сочетает в себе целевой, содержательный, процессуально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Методика развития у обучающихся знаний об экстремизме базируется на цикличности построения образовательного процесса и технологии развития критического мышления. В статье приведены конкретные примеры организации процесса обучения и его результаты.

Ключевые слова: экстремизм, знания, цикличность, технология развития критического мышления.

Annotation. The article substantiates the relevance of the development of knowledge about extremism among students as a necessary condition to counter the spread of relevant ideas among adolescents and youth. Developed on the model of development in students of knowledge about extremism and the method of its implementation in the educational process. The basis of the methodology for developing the knowledge of students about extremism is the idea of prevention, as well as the situation of cultural, personal-activity and technological approaches. The model is implemented on the basis of the principles of standardization, fundamentality and problematic, pluralism of opinions; combines targeted, meaningful, procedural-technological and reflexive-evaluation components. The basis of the methodology for developing knowledge about extremism among students is the cyclical construction of the educational process and the technology for developing critical thinking. The article provides specific examples of the organization of the training process and its results.

Keywords: extremism, knowledge, cycling, technology for the development of critical thinking.

Введение. Актуальность работы определяется все возрастающими масштабами распространения экстремистской идеологии. Постоянно возникают различные организации, в отношении которых судебные органы принимают решение об их признании экстремистскими. Проведя запрос в любой поисковой системе в интернете можно получить внушительный список организаций, деятельность которых оказалась вне закона. При этом некоторые из них принимают новые облики и продолжают свою преступную деятельность.

Обращает на себя внимание тот факт, что носители идеологии экстремизма в совершенстве владеют разнообразными психотехниками и учитывают возрастные особенности аудитории – вероятных adeptов. При этом серьезное опасение с позиции вовлечения в экстремистские организации и движения вызывают подростки, юноши и молодежь. Именно эти возрастные категории характеризуются неустойчивостью мировоззрения, чем в полной мере пользуются экстремисты, используя юношеский максимализм, бунтарство, протестные настроения, желание переделать мир. Как правило, проникаются экстремистскими идеями молодые люди, не нашедшие понимания среди сверстников, родителей, педагогов, а также люди, имеющие социально-позитивных увлечений, с неустойчивой психикой и несформированной жизненной позицией. Часто потенциальные adeptы путешествуют по различным сайтам и социальным сетям, где имеют высокий риск попасть в сети рекрутеров. Информация экстремистского содержания, зачастую, завуалирована и разобраться в ней и почувствовать опасность можно только обладая обширными познаниями в этой области. В настоящее время требуются серьезные методические рекомендации для организации работы по профилактике проявлений экстремизма в образовательной среде.

Обозначенная тематика нашла отражение в исследованиях Э.Н. Аюбова, Н.Ф. Виноградовой, В.В. Гафнера, М.А. Картавых, Э.М. Киселевой, П.А. Кислякова, А.В. Кравцовой, В.А. Мижерикова, А.А. Михайлова, Л.А. Михайлова, М.В.Мурковой, С.В. Петрова, Д.З. Прищепова, Л.В. Сидоренко, А.Т. Смирнова, Д.В. Смирнова, П.В. Станкевича, А.Б. Таранина[1, 2, 5, 7, 8].

В контексте статьи обращено внимание на методические аспекты формирования у обучающихся знаний об экстремизме, как глобальном общественном явлении и вызове.

Выявленное противоречие позволило определить основную проблему рассматриваемую в работе, которая заключается в поиске необходимых методических оснований для развития у обучающихся знаний об экстремизме при обучении основам безопасности жизнедеятельности, как необходимым условием организации профилактической работы в общеобразовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы исследования экстремизма были проведены в рамках философской, социологической, политологической, правоведческой, психологической научных традиций. Общепризнанные стороны экстремизма проанализированы в трудах А.А. Козлова, В.Н. Томалинцева, Р.Е. Рубинштейна и др. В.И. Чупровым и Ю.А. Зубком проведен подробный разбор причин распространения экстремизма в молодежной среде. Особенности экстремистского поведения были рассмотрены в работах И.А. Двойменного, И.И. Щиголева, К.П. Поливановой, А.И. Долговой.

Вопросы распространения экстремистских идей в сети Интернет рассмотрены О.А. Козловым, Э.А. Паиным, И.В. Васениной, Х.Ш. Киялхановым, Р.В. Упорниковым. Иностранные ученые (Дж. Белл, Б. Дженкинс, Ч. Добсон, У. Лакер, Р. Пейн, Л. Шмидт) рассматривали аспекты экстремизма в совокупности с терроризмом.

Исследуя содержания сути понятия – «экстремизм», – сделаем акцент на существование множества его толкований. В своих работах А.А. Козлов интерпретирует понятие «экстремизм», придерживаясь двух начальных составляющих, представляющих собой юридическую и социальную ипостаси.

Широкомасштабное распространение идеологии экстремизма настоятельно требует пересмотра методических условий к обучению школьников основам безопасности жизнедеятельности в контексте формирования у них соответствующих знаний. Ключевую роль в формировании у обучающихся знаний об экстремизме играет тезаурус безопасности жизнедеятельности, в нашем случае формируемый вокруг соответствующего понятия. С этой целью разработана и реализуется модель развития у обучающихся знаний об экстремизме в курсе основ безопасности жизнедеятельности. В предложенной модели развития у обучающихся знаний об экстремизме в курсе основ безопасности жизнедеятельности выделяют теоретико-методологический и методический уровни.

Теоретико-методологический уровень модели раскрывает ключевую идею, подходы, принципы, функции, на которых базируется процесс формирования у обучающихся знаний об экстремизме.

Ведущей для настоящего исследования является идея превентивности. Мы предполагаем, что обучающиеся, освоив основные знания об экстремизме, его причинах, формах проявления и способах профилактики будут готовы и способны обеспечить собственную безопасность, а так же безопасность других людей и снизить риски для. Подчеркнем, что освоенное понятие подразумевает не только знание его определения, но и действия по обеспечению безопасности в условиях распространения экстремистской идеологии, включая предупреждение опасности.

Среди основных подходов нами определены:

1. Культурологический, предполагающий формирование обучающимися культуры безопасности жизнедеятельности в процессе освоения знаний об экстремизме.

2. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, как личности.

3. Технологический подход, предусматривающий конструирование процесса обучения на основе активного использования технологии развития критического мышления, которая в наибольшей степени позволяет достичь поставленной цели.

Принципы теоретико-методологического уровня модели:

1. Принцип стандартизации, предусматривающий развитие системы знаний об экстремизме у обучающихся с опорой на нормативную базу действующих образовательных стандартов.

2. Принцип фундаментализации и проблематизации, характеризующийся рассмотрением научно-обоснованного содержания.

3. Принцип плюралистичности критичности мнений обучающихся при содержательном рассмотрении вопросов экстремизма и его профилактики.

Модель развития у обучающихся знаний об экстремизме в курсе основ безопасности жизнедеятельности выполняет ценностно-ориентировочную, теоретико-мировоззренческую, конструктивно-деятельностную и рефлексивно-оценочную функции.

Методический уровень образован взаимосвязанными компонентами: «цель» - «содержание» - «процесс и технологии» – «рефлексия и оценка».

Целевой компонент модели формирования у обучающихся знаний об экстремизме представляет собой постановку цели, заключающейся в освоении соответствующей системы знаний.

Содержательный компонент объединяет факты проявления экстремистской деятельности, понятийно-терминологический аппарат, касающийся экстремизма, причинно-следственные связи и закономерности.

Процессуально-технологический компонент образован сочетанием цикличности обучения и технологии развития критического мышления. Представляет собой процесс поступательного развертывания фаз, определенных в технологии развития критического мышления как «вызов – осмысление – рефлексия».

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает определение результативности развития знаний об экстремизме. Определены и обоснованы уровни сформированности знаний об экстремизме:

1. Эвристический уровень – обучающиеся умеют стойкую убежденность в том, что экстремизм представляет собой серьезную социальную угрозу; они осознают необходимость противодействия экстремизму, свободно объясняют характерные черты экстремизма и причины его распространения; критически подходят к информации о новых общественно-политических организациях и высказывают собственное мнение о них; позитивно относятся к политике государства по противодействию экстремистской идеологии.

2. Провуктивный уровень – обучающиеся умеют стойкую убежденность в том, что экстремизм представляет собой серьезную социальную угрозу; они осознают необходимость противодействия экстремизму, свободно объясняют характерные черты экстремизма и причины его распространения; знают определения понятий «экстремизм», частично могут объяснить его характерные черты; позитивно относятся к политике государства по противодействию экстремистской идеологии.

3. Репродуктивный уровень – обучающиеся умеют стойкую убежденность в том, что экстремизм представляет собой серьезную социальную угрозу; они осознают необходимость противодействия экстремизму; затрудняются в определении понятия «экстремизм» и не могут охарактеризовать его основные черты; позитивно относятся к политике государства по противодействию экстремистской идеологии, но недостаточно убедительны в своих аргументах.

Изучение обучающимися вопросов, касающихся распространения в мировом пространстве экстремистской идеологии и профилактики экстремистских проявлений проходит, согласно требованиям действующих стандартов, в курсе основ безопасности жизнедеятельности 9-го класса. Мы предлагаем рассмотреть тематику экстремизма с использованием технологии развития критического мышления и обучения в сотрудничестве.

Первый урок посвящен рассмотрению сущности экстремизма как актуальной глобальной опасности социальной сферы.

На стадии вызова воспользуемся приемом «древо предсказаний». А также учащиеся начинают заполнять таблицу «знаю – хочу узнать – узнал». При этом обратим внимание, что первые два столбца таблицы школьник заполняют на стадии вызова, а третий столбец на стадии рефлексии.

На стадии осмысления обучающимся предлагается работа с текстом, касающимся тематики рассматриваемого вопроса. На стадии осмысления учащимся предлагается проанализировать текст (прием ИНСЕРТ). Также в процессе работы обучающиеся составляют «толстые» и «тонкие» вопросы. На стадии рефлексии обучающимся предлагается завершить заполнение таблицы «знаю – хочу узнать – узнал», а также написать синквейн с ключевым словом «экстремизм».

Завершение изучения вопросов экстремизма сопряжено с применением приема обучения в сотрудничестве «Учимся вместе». Помимо традиционных вопросов, касающихся изучения определения и видов экстремизма, рассмотренных в ходе работы с текстом, учащимся было предложено подготовить сообщение на 3-5 минут о современных молодежных субкультурах. В сообщении следовало отразить особенности философии субкультуры и внешние атрибутивные признаки приверженцев рассматриваемых субкультур. Также требовалось провести анализ принципиальных позиций субкультуры на предмет потенциальных экстремистских проявлений. Во время знакомства с различными субкультурами на стадии вызова применен прием «корзина идей», на стадии осмысления – прием «знаю – хочу узнать – узнал», на стадии рефлексии – синквейн, в котором существительным выступали названия субкультур, причем выбор варианта предоставлялся каждому обучающемуся.

В завершении изучения темы обучающимся предстояло написать эссе на тему «Экстремизм – глобальная социальная угроза!», а также ответить на ряд контрольных вопросов закрытого и открытого характера для определения уровня сформированности знаний об экстремизме.

Выводы. Результаты педагогического эксперимента позволяют сделать вывод о том, что предложенная модель и методика ее реализации является эффективной при изучении обучающимися темы «Экстремизм» и формировании у них соответствующих знаний.

Литература:

1. Гафнер В.В. О понятии «антиэкстремистская личностная позиция» // Safety of aper sonand society: materials of the international scientific conference on December 7-8, 2014. – Prague: Vědeckov ydava telské centrum «Sociosféra-CZ». – 202 р. – Сборники конференций НИИ Социосфера. – 2014. – № 63. – С. 79-82.
2. Картавых М.А. Экологическая безопасность: учебное пособие. – Н. Новгород: НГПУ, 2011.
3. Картавых М.А., Аракелян А.А. Модель формирования у обучающихся антиэкстремистской личностной позиции в обучении ОБЖ // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 187-189.
4. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В. Образование в области безопасности жизнедеятельности и устойчивое развитие // Вестник Мининского университета. – 2016. – 1-1 (13). – С. 21.
5. Картавых М.А., Воронина И.А., Аракелян А.А. Воспитательный потенциал школьного курса основ безопасности жизнедеятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 171-174.

6. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности: учеб.пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2016.

7. Марцинковская Т.Д. Психологические основания профилактики экстремистских установок подростков и молодежи // Образовательная политика. – 2016. – №3 (73). – С. 26-34.

8. Мижериков В.А. Организация противодействия экстремизму в образовательных организациях Московской области // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика: Материалы международной научно-практической конференции. В двух частях. Часть 1. – М., 2014. – С. 140-144.

Педагогика

УДК 376.2

магистрант Касимова Елена Николаевна

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)

РЕАЛИЗАЦИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены результаты разработки коррекционной работы с использованием нейропсихологической коррекции в целях формирования слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи. Показано теоретико-методологическое обоснование возможностей использования нейропсихологической коррекции. На основе анализа теоретических источников составлена и апробирована программа коррекции, выделены этапы, подробно рассмотрены мнемотехнические приемы по формированию слухоречевой памяти у дошкольников, проанализированы результаты и сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, слухоречевая память, нейропсихологический подход, нейропсихологическая коррекция, межполушарное взаимодействие, мнемотехника.

Annotation. The article presents the results of the development of correctional work using neuropsychological correction in order to form auditory-speech memory in preschoolers with general speech underdevelopment. The theoretical and methodological substantiation of the possibilities of using neuropsychological correction is shown. Based on the analysis of theoretical sources, a correction program was compiled and tested, stages were identified, mnemotechnical techniques for the formation of auditory-speech memory in preschoolers were considered in detail, the results were analyzed and appropriate conclusions were made.

Keywords: general speech underdevelopment, auditory-speech memory, neuropsychological approach, neuropsychological correction, interhemispheric interaction, mnemonics.

Введение. Дошкольный возраст является важным этапом в жизни любого ребенка. На данном возрастном отрезке начинается активная подготовка к поступлению в школу. Современная система образования ставит перед будущими учениками достаточно жесткие требования в плане подготовки к обучению в школе: дети должны иметь достаточно обширные знания об окружающем мире и явлениях природы, уметь читать и писать, знать элементарный счет. Для овладения указанными навыками, у ребенка в первую очередь должны быть на достаточном уровне развиты высшие психические функции, в том числе речь. Однако, негативной тенденцией последних лет является увеличение числа детей, имеющих речевые нарушения, большинство из которых составляют дети с общим недоразвитием речи. При этом, нарушения речи у детей, часто сопровождаются и несформированностью других высших психических функций [1, 6].

Исследования Д.Б. Эльконина доказывают, в старшем дошкольном возрасте важнейшей функцией, ключевой в плане психического развития ребенка, является память. Особый интерес представляет проблема формирования памяти у детей с общим недоразвитием речи, поскольку, как доказывают многочисленные исследования, у таких детей оказываются нарушенными, кроме речи и другие психические функции [8].

Современный образ жизни связанный с использованием компьютерной техники, приводит к большей активизации зрительной модальности в ущерб слуховой. В связи с этим у детей дошкольного возраста, а у детей с ОНР в большей степени, возможно отставание в развитии слухоречевой памяти, что в свою очередь усугубляет уже имеющиеся нарушения речевой функции. Данный аспект требует особого внимания логопедов в коррекционно-педагогической практике на развитии непосредственно слухоречевой памяти.

Изложение основного материала статьи. Проблему индивидуального подхода и качественного анализа особенностей развития ребенка, по мнению А.В. Ахутиной [1], Ж.М. Глоzman [3] и др. исследователей, можно успешно решить с помощью дифференциальной нейропсихологии детского возраста, основной задачей которой является изучение индивидуальных особенностей в формировании психических функций на разных этапах онтогенеза. На основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (в понимании этого термина Л.С. Выготским), может быть построена своевременная и эффективная программа коррекционно-развивающих занятий [2].

По мнению Л.С. Цветковой, нейропсихология, с одной стороны, позволяет узнать, какие зоны мозга и какие функциональные системы оказались нарушенными или в свое время несформированными, и тем самым подойти к причине трудностей, испытываемых ребенком на любом возрастном этапе его развития, а с другой – она обладает специальными методами обучения, которые могут оказать помощь в преодолении этих трудностей [7].

Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию развития и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга, т.е. на развитие межполушарного взаимодействия. Посредством специально разработанных упражнений стимулируется формирование

определенных компонентов психической деятельности: регуляция и контроль психической деятельности, моторные навыки, зрительное, слуховое, пространственное восприятие, все виды памяти [4].

В рамках обозначенной темы была составлена логопедическая программа по преодолению общего недоразвития речи у старших дошкольников на основе формирования слухоречевой памяти у старших дошкольников с использованием метода нейропсихологической коррекции. Формирующий эксперимент проводился на базе детского центра эстетического воспитания «Журавлик» г. Нижнего Новгорода со старшими дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи III уровня.

В психологической практике рассматриваются три основных уровня коррекции на основе нейропсихологического подхода:

- на первом уровне осуществляется активизация, энергоснабжение и обеспечение статокINETического баланса высших психических функций;
- на втором уровне осуществляется операциональное обеспечение психических функций;
- на третьем уровне формируется произвольная регуляция смыслообразующей функции психомоторных процессов.

Все перечисленные уровни оказывают различное, узконаправленное психокоррекционное воздействие и предполагают применение специальных методов и средств коррекции. Так, методы, используемые на первом уровне, воздействуют исключительно на подкорковые отделы головного мозга, усиливают их активность. В задачи второго уровня входит активизация и взаимодействие задних премоторных отделов обоих полушарий. На третьем уровне осуществляется формирование эффективного взаимодействия префронтальных отделов, которые обеспечивают когнитивные процессы и эмоциональную составляющую [5].

На основе нейропсихологического подхода, были составлены этапы логопедической работы со старшими дошкольниками с ОНР по формированию у них слухоречевой памяти:

- Первый этап: Активизация межполушарного взаимодействия. Целью первого этапа являлось стимулирование межполушарного взаимодействия, формирование пространственных представлений, способности координировать и контролировать свои движения. С детьми проводились занятия по коррекции и развитию сенсомоторных процессов, произвольности восприятия и реципрокной координации движений. Кроме того, предлагались задания на развитие зрительного анализатора и пространственного гнозиса.

На занятиях первого этапа были использованы незнакомые детям ранее развивающие межполушарные доски, которые специально предназначены для активизации и обеспечения взаимодействия обоих полушарий мозга.

Целью второго этапа ставилось формирование способности переработки слухоречевой информации, программирования и контроля деятельности. С дошкольниками проводились занятия, направленные на формирование слухового внимания, на правильное восприятие вербального материала, развитие способности контролировать и регулировать свои психические процессы.

На третьем этапе осуществлялось непосредственно формирование слухоречевой памяти с обязательной опорой на ассоциативное и логическое мышление. Детей обучали умению запоминать, удерживать и воспроизводить вербальную информацию. Предлагались упражнения на расширение объема смысловой памяти, на развитие способности не просто механически заучивать материал, а понимать его, т.е. делался акцент на осознанное запоминание в заданной последовательности.

Для развития слухоречевой памяти были использованы самые разнообразные приемы мнемотехники. В первую очередь – пиктограммы. Ведущий прочитывал небольшой текст или рассказ, испытуемые для более продуктивного запоминания вслед за ведущим зарисовывали основные его части, чтобы потом пересказать текст с опорой на схемы-пиктограммы. При усложнении задания с помощью пиктограмм дети заучивали стихотворения.

Следующий прием – группировка. Его мы использовали в целях формирования у испытуемых кратковременной слухоречевой памяти. Дети получали карточки с различными изображениями для запоминания. При этом, для более эффективного запоминания, карточки следовало сгруппировать по одному общему признаку. После этого испытуемые пробовали назвать все карточки сначала с наглядной опорой, потом без нее.

Метод ассоциаций также использовался для расширения объема кратковременной памяти. Предлагались задания на установление взаимосвязи в паре слов. Как продолжение – метод ассоциативных цепочек с опорой на ассоциации. В данном случае кроме слухоречевой памяти, одновременно формировалось логическое мышление. Для запоминания детям предлагалась цепочка слов, в которой каждое последующее слово по логике вытекало из предыдущего и в итоге формировался связный текст. Для более продуктивного запоминания ассоциативная цепочка строилась по определенному сюжету.

Одним из самых распространенных методов мнемотехники являются мнемотаблицы и мнемоквадраты. Для развития у дошкольников долговременной слухоречевой памяти использовались мнемотаблицы. Дети учились изменять (перекодировать) слово на символ, что помогает намного быстрее и эффективнее усвоить материал. На первых этапах знакомства с техникой мнемотаблиц, испытуемые перекодировали небольшие и уже известные им стихотворения, в дальнейшем задания усложнялись.

В целях формирования смысловой памяти предлагались упражнения с мнемоквадратами и мнемодорожками. Перед началом занятия детям объясняли принцип работы с мнемоквадратами на уже готовых образцах, показывали, что обозначает каждый символ, буква или цифра. Далее испытуемые самостоятельно отрабатывали приемы запоминания, составляя свои мнемоквадраты и мнемодорожки. При этом устанавливали на основе логики связи между каждым элементом. Для запоминания материала испытуемым давалось не более 15 секунд, затем мнемоквадрат убирали, а испытуемые пробовали восстановить его по памяти, при этом комментировали все этапы работы.

Логопедическая работа была основана на индивидуальном подходе к каждому ребенку, с детьми разбирали подробно каждое задание, в особенности обращалось внимание на понимание инструкции, выстраивался четкий алгоритм работы с мнемотаблицами, детей учили, как правильно начать рассказ и завершить его. Акцент делался на осознанное запоминание материала, исключая автоматическое, бездумное заучивание. Для более полного усвоения нового материала и закрепления уже пройденного предлагались задания с разрезными мнемотаблицами.

Следующий прием, который был использован в коррекции – это смысловое соотнесение. Ведущий предлагал цепочку слов с одновременным показом картинок с их изображением. После показа ведущим, дети

самостоятельно к каждому слову подбирали нужную картинку, подходящую по смыслу. На следующем этапе картинки не предъявлялись, ведущий произносил ту же цепочку слов, в задачу детей входило вспомнить и назвать картинку, которую подобрали ранее и которая подходит к данному слову по смыслу. То есть, суть метода смыслового соотнесения заключается в использовании одного предмета как инструмента для припоминания другого на основе смысловой взаимосвязи.

Еще один достаточно распространенный метод мнемотехники, который был использован в логопедической программе – это крокирование – шифрование текста в виде символов или рисунков для лучшего запоминания и последующего воспроизведения по своим рисункам и схемам. Для этого были использованы различные наброски, силуэты, схемы.

Кроме вышеперечисленных, испытуемые выполняли задания, основанные на методе превращения и эйдетики. Суть первого заключалась в припоминании последовательности слов, составленных на основе логической связи друг с другом. Второй метод основан на подключении для запоминания образного мышления. Испытуемые зарисовывали речевой материал так, как они его представляли в своем воображении.

Проведенные контрольные исследования испытуемых выявили положительную динамику по всем исследуемым показателям: уровень сформированности кратковременной слухоречевой памяти в экспериментальной группе увеличился на 23% в сравнении с детьми, не участвовавшими в коррекции. Дети поняли инструкцию с первого прочтения и без ошибок и посторонней помощи воспроизвели предложенную последовательность слов. В контрольной группе положительная динамика не наблюдалась.

Более высокие результаты в экспериментальной группе выявлены были и при обследовании долговременной памяти. При отсроченном воспроизведении высокий уровень показали 64% испытуемых в экспериментальной группе, в контрольной – только 32%. В контрольной группе наблюдались те же затруднения, что и на констатирующем этапе, у детей, участвовавших в коррекционной программе на основе нейропсихологического подхода затруднений при отсроченном припоминании наблюдалось значительно меньше.

Особо значимых результатов удалось достичь в отношении уровня сформированности смысловой памяти, основанной на ассоциативном мышлении. Результаты в экспериментальной группе существенно выше, чем в контрольной: высокий уровень показали 68% испытуемых, в контрольной – только 26%. И наоборот – низкий уровень выявлен у 12% испытуемых, участвовавших в коррекции, в контрольной группе данные показатели на уровне 38%. Таких результатов удалось добиться за счет использования в процессе логопедической работы метода ассоциаций и ассоциативных цепочек.

Результаты исследования речевой памяти подтверждают эффективность разработанной программы: в экспериментальной группе высокий уровень развития речевой памяти показали 57% испытуемых. Дети смогли без ошибок передать содержание рассказа после первого предъявления. Объем запоминания у испытуемых с высоким уровнем составил 6-7 смысловых единиц текста, что является нормой для этого возраста. В контрольной группе результаты ниже средних – только у 9% детей выявлен высокий уровень.

Повторное обследование уровня сформированности опосредованного запоминания также выявило положительную динамику в экспериментальной группе: 69% испытуемых, проходивших коррекцию на основе нейропсихологического подхода, смогли продуктивно использовать изображение картинки для установления смысловоречевой связи с запоминаемым словом. В контрольной группе таких результатов смогли достигнуть только 43% испытуемых.

Выводы. Разработанная логопедическая программа по формированию слухоречевой памяти на основе нейропсихологической коррекции, способствует, как показали результаты контрольного исследования, преодолению у дошкольников не только речевых, но и целого ряда психических и поведенческих нарушений. Опираясь на сохраненные стороны, зону ближайшего развития ребенка, в ходе коррекции осуществлялось формирование слабых, нарушенных функций, что в целом способствовало эффективному развитию межполушарного взаимодействия и определяло правильную работу всей ЦНС. Использование нейропсихологических приемов способствует формированию слухоречевой памяти у дошкольников с ОНР, помогает детям осмыслено, а не механически запоминать материал, подключая логику и образное мышление.

Литература:

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей обучения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Выготский, Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.
3. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
4. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.
5. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э.Г. Симерницкая // Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 191 с.
6. 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>
7. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М: Российское педагогическое агентство, Когито-центр, 2012. – 128 с.
8. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте / Под ред. Д.И. Фельдштейна // Изд.: Москва: АНО «ПЭб», 2008. – 718 с.

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

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

студент Семенова Елизавета Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлен анализ научных исследований по проблеме реализации социокультурной функции иностранного языка в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются научные работы, выявляющие цель и содержание иноязычного образования в современной системе школьного образования. Анализируются положения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ, обсуждаются предметные, личностные и метапредметные результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования в аспекте изучения иностранного языка. Акцентируется внимание на работах, в которых предлагаются некоторые подходы к реализации социокультурной функции иностранного языка в инклюзивном и специальном (коррекционном) образовании. Выявляются основные проблемы, имеющиеся в использовании иностранного языка как средства социализации школьников с ОВЗ на современном этапе.

Ключевые слова: школьники с ограниченными возможностями здоровья, иностранный язык, социокультурная функция иностранного языка, предметные, личностные, метапредметные результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы.

Annotation. The article presents an analysis of scientific studies dealing with the issue of implementing the sociocultural function of a foreign language while educating children with special healthcare needs. The article provides an overview of research papers defining the aim and essence of foreign-language teaching in the framework of modern school education. The article analyses the provisions of the Federal State Educational Standard for primary general education of children with special healthcare needs. The article discusses substantive, personal, and interdisciplinary results of mastering a specially designed basic general education programme from the point of view of foreign-language teaching. The article focuses attention on research papers whose authors suggest various ways of implementing the sociocultural function of a foreign language in the framework of inclusive and special needs education. The article identifies the major current issues connected with using a foreign language as a means of socialization of schoolchildren with special healthcare needs.

Keywords: schoolchildren with special healthcare needs, foreign language, sociocultural function of a foreign language, substantive, personal, interdisciplinary results of mastering a specially designed basic general education programme.

Введение. По мнению большинства специалистов в области современного иноязычного образования (И.Л. Бим [2], Е.И. Пассов [9], С.Я. Ромашина [10] и др.), иностранный язык в школе должен рассматриваться не только как учебный предмет, но, в первую очередь, как образовательная дисциплина, которая несет в себе большой потенциал для развития обучающихся. Иностранный язык способствует созданию специфической культурной среды для всестороннего развития школьников, позволяя более эффективно осуществлять процесс их социализации в обществе. Как указывает С.Я. Ромашина, иностранный язык в системе образования выполняет целый ряд функций. Это формирование мировоззрения, развитие психических функций и качеств, создание эффективной коммуникативной установки и коммуникативной компетентности в целом, формирование толерантности и т.д. М.Н. Ветчинова [3] пишет, что изучение иностранного языка школьниками имеет выраженный культурологический контекст, так как способствует обогащению личности обучающихся посредством трансформации получаемых знаний о стране изучаемого языка в нравственно-этические принципы и нормы, развивает готовность к дальнейшему самообразованию.

По мнению И.Л. Бим, особый акцент на социокультурной составляющей иностранного языка в школе обеспечивает приобщение обучающихся к соблюдению норм здорового образа жизни, к достижениям культуры, искусства, науки, развивает гражданственность, патриотизм. Г.В. Сороковых [12] подчеркивает, что основной целью иноязычного образования должно быть развитие поликультурной личности обучающегося. Автор считает, что лингвострановедческая и культурологическая информация позволяет школьникам приобрести альтернативное видение мира, отраженного в языке другого народа.

Изложение основного материала статьи. Обучение иностранному языку имеет особое значение для социализации школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Нормативные документы закрепляют обязательное изучение иностранного языка такими школьниками как в условиях специального, так и инклюзивного образования. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ в разделе «Предметные результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования» указываются те знания, навыки и умения, которые должны быть достигнуты обучающимися в ходе освоения иностранного языка. Это развитие навыков устного и письменного общения с носителями иностранного языка в соответствии с возможностями и потребностями обучающихся; формирование лингвистических представлений, способствующих усвоению иностранного языка, расширение лингвистического кругозора; развитие дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка посредством ознакомления с жизнью сверстников в других странах, чтению доступных детям с ОВЗ произведений детской художественной литературы и фольклора.

Как показывает анализ научной литературы, большинство исследований по проблеме обучения иностранному языку школьников с ОВЗ ориентированы именно на разработку методического обеспечения для достижения предметных результатов обучения. Например, диссертационное исследование

М.А. Захаровой [4] посвящено разработке и апробации методики обучения иностранному языку учащихся среднего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Автор определяет структуру методики обучения, состоящую из трех основных блоков: стратегического, тактического и технологического. Основной акцент в работе делается на конкретные методические приемы и упражнения, способствующие развитию лексической, грамматической, фонетико-фонематической и коммуникативной сторон речи.

В работе Ю.Н. Лысянской, Б.М. Джандар [7] представлена методика обучения английскому языку в коррекционных классах для детей с задержкой психического развития. Авторы рассматривают особенности методики обучения по основным видам коммуникативной деятельности - чтение, говорение, аудирование и письмо. Анализируют специфику организации самостоятельной работы обучающихся, определяют педагогические условия ее эффективного осуществления.

Исследование И.В. Барышниковой [1] направлено на разработку методики формирования основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями развития речи. Выявляются организационно-методические параметры данной работы в рамках факультативного курса английского языка в специализированной школе для детей с речевыми нарушениями.

Однако, следует отметить, что ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ ориентирует все предметные области адаптированной программы на достижение не только предметных, но и личностных, а также метапредметных результатов. Под личностными результатами понимаются компетенции, необходимые для решения обучающимися практико-ориентированных задач, обеспечивающие становление социальных отношений детей с ОВЗ в различных средах. Метапредметные результаты определяются как универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), составляющие основу общей обучаемости и позволяющие осуществлять различные виды деятельности. Таким образом, достижение именно личностных и метапредметных результатов в значительной степени обеспечивает социализацию обучающихся с ОВЗ.

К сожалению, работы, посвященные изучению потенциальных возможностей иностранного языка как средства социализации школьников с ОВЗ встречаются достаточно редко. В первую очередь, надо отметить исследования Г.В. Сороковых с соавторами. В совместных трудах Г.В. Сороковых и Н.Г. Прибыловой [13, 14] рассматривается проблема становления социального интеллекта у обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Авторы рассматривают социальный интеллект как триединство когнитивных, эмоционального и поведенческого компонентов. Основной стратегией развития социального интеллекта средствами иностранного языка у школьников с ОВЗ определяется деятельностный подход, направленный на становление у них речевой функции. В работах Г.В. Сороковых и Н.Г. Прибыловой предлагаются конкретные методы и методики для формирования каждого компонента социального интеллекта на занятиях иностранным языком в школе.

Основной развития когнитивного компонента авторы называют культурологический метод, который позволяет школьникам эффективно овладевать социокультурной, лингвострановедческой, социолингвистической информацией. Для овладения эмоциональностью и экспрессивностью иноязычной речи предлагается использовать в обучении знакомство с культурами, артефактами, объектами материальной и духовной культуры страны изучаемого языка. Это позволяет школьникам учиться выражать свои чувства, получать опыт эстетического переживания, развивать культуру общения. Поведенческий компонент социального интеллекта формируется в специально организованных практических ситуациях, построенных на обучающем оценивании.

Интересной нам показалась работа Г.В. Сороковых [11], посвященная проблеме персонализации обучения иностранному языку в условиях инклюзии. Исследователь считает необходимым условием обучения иностранному языку школьников с ОВЗ дифференциацию учебного процесса, смещение акцентов на личность обучающихся, их интеллектуальное и нравственное развитие. Для осуществления такого подхода необходимо обеспечить обучение в рамках равноуровневости владения иностранным языком, создать наиболее благоприятные условия для саморазвития школьников с ОВЗ. Также отмечается необходимость создания персонализированных программ обучения. Г.В. Сороковых выделяет основные этапы проектирования индивидуальной образовательной траектории обучения иностранному языку в условиях инклюзии.

Сначала должно осуществляться формулирование образовательной цели индивидуального развития в соответствии с психофизическими возможностями школьника с ОВЗ. Затем происходит психологическое и педагогическое диагностическое исследование обучающегося, на основе которого составляется общее представление о проблемных зонах и потенциале его развития. Следующий этап проектирования основывается на соотнесении индивидуальных особенностей школьника с требованиями адаптированной программы. Последующий этап нацелен на создание дидактического сопровождения обучающегося в процессе обучения иностранному языку. Завершающий этап включает в себя оформление индивидуального образовательного маршрута в аспекте обучения иностранному языку.

Также хочется обратиться к исследованию, проведенному Е.А. Ольхиной и М.М. Быковой [8], направленному на изучение специфики реализации социальной функции английского языка в процессе обучения школьников с нарушением зрения. Авторы изучали иностранный язык как средство общения школьников с нарушением зрения и как средство их образования. В состав экспериментальной группы входили обучающиеся старших классов специальной (коррекционной) школы для лиц с нарушением зрения.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что иностранный язык в качестве языковой среды используется большинством слабовидящих школьников минимально. Использование английского языка в общении со сверстниками присутствует только на уроках, в ограниченном количестве данный язык используется в сети Интернет. Было выявлено, что мотивация для изучения иностранного языка у обучающихся в большинстве случаев внешняя. Школьники занимаются изучением английского языка для того, чтобы угодить родителям, избежать порицания со стороны значимых взрослых и т.п. Таким образом, проведенное исследование убедительно показывает, что обучение иностранному языку школьников с ОВЗ в коррекционной школе направлено исключительно на предметные результаты и не реализует в полной мере потенциал данного направления предметной области «Филология».

Выводы. Анализ представленных научных исследований по вопросу использования иностранного языка в школе как средства социализации детей с ОВЗ выявил следующие проблемы. Большинство исследователей и практиков делают основной акцент на достижение обучающимися предметных результатов освоения АООП по иностранному языку, игнорируя личностные и метапредметные результаты, нацеленные на

эффективную социализацию детей с ОВЗ. Количество исследований, посвященных реализации социокультурной функции иностранного языка в обучении школьников с особыми образовательными потребностями крайне ограничено. Фактически отсутствуют методические разработки, позволяющие педагогам иностранного языка организовать систему работы, которая обеспечивала бы социокультурное развитие обучающихся с ОВЗ.

Также следует отметить и тот факт, что имеющиеся исследования по социализации школьников с ОВЗ средствами английского языка имеют обобщенный характер, т.е. не отражают специфику работы с учетом разных категорий нарушения развития [6]. Также отсутствуют исследования специфики использования иностранного языка как средства социализации в практике работы специальных (коррекционных) школ и образовательных учреждений, поддерживающих инклюзивную практику [5]. Таким образом, мы можем констатировать необходимость более интенсивной разработки данной проблематики как теоретическом, так и в прикладном аспектах.

Литература:

1. Барышникова И.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ограниченными речевыми возможностями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2010. – 26 с.
2. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам на современном этапе // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск, 2010. – С. 26-31.
3. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2009. – 49 с.
4. Захарова М.А. Обучение иностранному языку детей среднего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2015. – 23 с.
5. Ивенских И.В., Сорокоумова С.Н., Суворова О.В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. – Т. 6. – № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/761> (дата обращения: 01.09.2021).
6. Кисова В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – № 2-2. – С. 348-352.
7. Лысянская Ю.Н., Джандар Б.М. Специфика обучения английскому языку в классах коррекции // Перспективы науки. – 2016: материалы III Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ, Казань: Знание, 2016. – С. 88-95.
8. Ольхина Е.А., Быкова М.М. Реализация социальной функции английского языка в обучении слабовидящих школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 71. Ч. 3. – С. 136-139.
9. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10-11 класс. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.
10. Ромашина С.Я. Функции иностранного языка в современной системе образования // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 94-98.
11. Сороковых Г.В. Проблема персонализации обучения иностранному языку в условиях инклюзии // Научный журнал современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. – № 2 (34). – С. 93-101.
12. Сороковых Г.В. Нравственно-эстетическое воспитание в процессе обучения иностранному языку школьников как лингводидактическая проблема // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 111-115.
13. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Социальный компонент иноязычного образования школьников, имеющих проблемы в обучении и воспитании // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 64. – Ч. 2. – С. 172-175.
14. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Развитие социального интеллекта у школьников с особыми образовательными потребностями на уроках иностранного языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – Вып. 1. – С. 46-50.

Педагогика

УДК 37,013,2

кандидат педагогических наук, доцент Козлова Ирина Михайловна

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

кандидат технических наук, доцент Соколов Виктор Алексеевич

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

старший преподаватель Карпова Татьяна Владимировна

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

ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Инновационные процессы обучения, внедрение высоких педагогических технологий становится средством повышения эффективности профессиональной подготовки студентов, направленной на овладение системой понятий и методов наук о природных формах движения материи и законов

взаимодействия материальных точек и систем. Естественнонаучные дисциплины играют существенную роль в подготовке специалистов технологического направления.

Ключевые слова: специалисты технологического направления, естественнонаучные дисциплины, общепрофессиональная подготовка, принципы системности, принципы интегративности, принципы преемственности, принципы общепрофессиональной направленности, принципы профессиональной целесообразности, принципы фундаментальности, принципы прогностичности, принципы внутрисубъектной и междисциплинарной целостности.

Annotation. Innovative learning processes, the introduction of high pedagogical technologies becomes a means of increasing the effectiveness of professional training of students aimed at mastering the system of concepts and methods of the sciences of natural forms of motion of matter and the laws of interaction of material points and systems. Natural science disciplines play an essential role in the training of specialists in the technological direction.

Keywords: specialists of the technological direction, natural science disciplines, general professional training, principles of consistency, principles of integrativity, principles of continuity, principles of general professional orientation, principles of professional expediency, principles of fundamentality, principles of prognosticality, principles of intrasubject and interdisciplinary integrity.

Введение. Современный этап социально-экономического развития российского общества выдвигает новые требования качественного обновления профессионального образования в сфере подготовки будущих специалистов.

Ведущей целью образования в новых экономических условиях России является подготовка личности, конкурентоспособной в условиях рынка труда, обладающей личностными и профессиональными качествами, обеспечивающими умение решать задачи во всех видах ее деятельности (от профессиональных до лично – бытовых) и отвечать за их решение.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в научных учреждениях и Российской академии образования ведутся совместные исследования и разработки по стратегическим направлениям модернизации среднего профессионального и высшего образования, его структурной перестройки, интеграции в систему непрерывного профессионального образования.

Система образования призвана обеспечить: непрерывность образования в течение всей жизни человека; разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности; подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

В связи с этим необходимо создавать образовательные комплексы, осуществляющие многоступенчатую подготовку будущих специалистов. Необходимы новые подходы к подготовке кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма и способностью гибкого реагирования на перманентно изменяющиеся потребности государства, предприятий – работодателей и отдельных людей.

В этой связи основная педагогическая задача на всех этапах непрерывного образования есть поиск и реализации оптимальных путей развития личности, способной к самоактуализации в процессе многолетней интеллектуально-активной социальной, трудовой жизни.

При этом цель педагога, как организатора деятельности студента – это планируемый и достижимый позитивный психолого-педагогический результат, а основная его функция – стимулирование развития личности профессионала. Поэтому основное условие успешности педагогического процесса – создание психолого-педагогического механизма стимулирования, обуславливающего результативность в педагогической и учебной деятельности.

Будущий специалист, обучающийся в системе среднего профессионального и высшего образования должен обладать целым комплексом общепрофессиональных знаний, основанных на принципах, которые следует рассматривать не только как исходные положения теории, но и как способы взаимодействия целей и средств их достижения.

В связи с этим разработана модель общепрофессиональной подготовки будущих специалистов технологического направления. Принципиальными для теоретических основ проектирования модели общепрофессиональной подготовки будущих специалистов технологического направления являются известные положения о целостности образовательного процесса, о единстве теоретического и практического обучения, умственных и практических действий, соотношений проектирования, воспроизведения и творчества в педагогической деятельности.

В качестве исходных положений моделирования общепрофессиональной подготовки будущих специалистов технологического направления могут быть выбраны следующие принципы: системности, интегративности, преемственности, общепрофессиональной направленности, профессиональной целесообразности, фундаментальности, прогностичности, внутрисубъектной и междисциплинарной целостности.

Принцип системности – обеспечивает логические связи, преемственность циклов учебных дисциплин, целостность содержания общепрофессиональной подготовки. Требование принципа системности определяет необходимость взаимосвязи предметов по их содержанию и месту в общей структуре учебного процесса, а также последовательность и взаимосвязь учебного материала отдельных дисциплин, т.е. его содержательную и учебную логику. Содержание общепрофессиональной подготовки специалистов технологического направления представляет собой единую систему циклов учебных дисциплин. Предусматривается такая последовательность изучения предметов этих циклов, чтобы общепрофессиональная подготовка являлась фундаментальной основой для специальной подготовки и квалификационного обучения будущих специалистов технологического направления.

Учебный материал общепрофессиональных дисциплин связан как со специальными так и с естественнонаучными дисциплинами. Эта связь отражена в программах: обоснование принципов действия машин и механизмов – законами физики, автоматизации производства – основами электроники и электротехники, дизайн – основами геометрических построений. Программы предусматривают также выполнение расчетов и практических упражнений, требующих широкой математической подготовки студентов, с применением вычислительной техники. Принцип системности предусматривает

последовательное овладение студентами знаний, умений и навыков и одновременное их применение на практике.

Принцип интегративности – обеспечивает междисциплинарную комплексность, обобщенность, уплотненность знаний, методов и средств изучения технологических явлений и процессов.

Изучение результатов научных исследований, анализ учебных планов, программ, педагогический опыт позволили сделать вывод о необходимости осуществления интеграции содержания общепрофессиональных дисциплин: физика; основы геометрических построений; инженерная графика; техническая механика; электротехника и электроника; теплотехника, стандартизация и сертификация; информационная технология в профессиональной деятельности; правовое обеспечение профессиональной деятельности; экономика отрасли; менеджмент; безопасность жизнедеятельности; охрана труда.

Исследования дидактов и психологов доказали, что одновременное (параллельное) и системное освоение связанных между собой понятий и умений оказывается более эффективным, чем их раздельное изучение.

Принцип преемственности – обеспечивает взаимосвязь между естественнонаучными, общепрофессиональными и специальными дисциплинами, циклами, блоками, разделами содержания учебных дисциплин.

Принцип общепрофессиональной направленности – предполагает взаимодействие целей, содержания, форм, методов, средств, результатов учебного процесса с учебно-профессиональными целями и задачами.

Принцип профессиональной целесообразности – способствует расширению общепрофессиональной ориентации студентов в технологической области, обеспечивает подготовку специалистов широкого профиля.

Бурное развитие науки и техники, происходящие вследствие этого постоянные изменения в характере и содержании труда требуют такой общепрофессиональной подготовки будущего специалиста, которая позволила бы хорошо ориентироваться во всей системе данного производства, свободно переходить на смежные по технологии участки, совмещать функции работы на оборудовании с его обслуживанием и т.д. Эти особенности современного производства значительно расширили принцип профессиональной целесообразности.

На современном этапе организации общепрофессиональной подготовки предстоит создание общих методик обучения общепрофессиональных дисциплин, охватывающих весь цикл общепрофессиональной подготовки будущих специалистов технологического направления.

Эти методики должны излагать специальные для каждой дисциплины вопросы, связанные с особенностями их содержания и целями общепрофессиональной подготовки. В них должны быть представлены методики уроков, лабораторно-практических занятий, внеучебных занятий, т.е. система обучения данной дисциплине.

Понятия, умения, навыки должны постоянно развиваться, систематизироваться и, развиваясь, усложняться.

Принцип фундаментальности – ориентирован на формирование базовых теоретических общетехнических знаний и умений. Он предполагает пересмотр содержания общепрофессиональной подготовки студентов, основанный на фундаментализации знаний по всем общепрофессиональным дисциплинам. При таком подходе в содержании образования вместо большого числа частных явлений можно выделить инвариантные структурные единицы научных знаний. Тогда фундаментальные знания становятся теми знаниями, которые объясняют сущность наблюдаемых в данной специальности фактов и явлений. Студенты, усвоившие такие знания могут в дальнейшем разбираться во всех других случаях без специального обучения. Например, студент, хорошо усвоивший знания по технической механике, вполне может разобраться в осуществлении технологического процесса.

Принцип прогностичности – обеспечивает возможность предвидения, построения перспектив развития науки и техники.

Принцип внутрипредметной и междисциплинарной целостности – направлен на установление межпредметных и внутрипредметных связей, построение взаимообусловленного, преемственного, логически построенного содержания. Этот принцип предполагает, что в содержании учебных дисциплин должны найти отражения те диалектические взаимосвязи, которые действуют в природе и познаются современными науками. Одним из важных условий прочности и действенности формируемых у студентов знаний, умений и навыков является осуществление межпредметных связей в процессе преподавания учебных дисциплин.

Решение проблемы межпредметных связей играет важную роль при определении содержания, методов и организации учебного процесса. Взаимосвязь близких по содержанию дисциплин не только обеспечивают повышение качества знаний студентов, но и способствуют подготовке их к практике, развивают у них многосторонний научный кругозор, помогая выработке цельного материалистического мировоззрения.

Межпредметные связи – явление многогранное, разнохарактерное, разнофункциональное.

Для правильного понимания существа межпредметных связей необходимо принимать во внимание, что они имеют две стороны. Условно назовем их объективной и субъективной. Объективная сторона межпредметных связей находит отражение в определении содержания обучения и учитывается при разработке учебных планов и программ, разработке научно-методического обеспечения естественнонаучных дисциплин. Эта сторона межпредметных связей отражает принцип систематичности и определяет такой подход к отбору и расположению учебного материала взаимосвязанных предметов в учебных планах, программах, при котором знания, полученные студентами при изучении одного или нескольких дисциплин, являются основой для изучения других или закрепляются при их изучении. Студенты изучают большое количество общепрофессиональных дисциплин, у них формируются разнообразные умения и навыки. Все это должно восприниматься ими как единый взаимосвязанный комплекс.

Расматривая сущность и классификацию межпредметных связей, необходимо за основу брать объект процесса обучения, т.е. студента, на обучение и воспитание которого направлены педагогические воздействия преподавателей. В этом случае сфера действия межпредметных связей может быть значительно расширена и охватывать не только изучение взаимосвязанных дисциплин, но и всех дисциплин, а следовательно, и деятельность всех преподавателей, участвующих в учебном процессе.

В педагогической практике термин «межпредметные связи» часто употребляется рядом с другим родственным ему по характеру термином «внутрипредметные связи». Внутрипредметные связи – это связь по

содержанию и логике построения и изучения материала одного предмета. Они проявляются в построении системы уроков по теме и предмету в целом, в опоре на ранее изученное в общей логике изучения предмета.

Выводы. Изучение естественнонаучных дисциплин обеспечивает минимум фундаментальных знаний, на основе которых будущий специалист сможет самостоятельно осваивать все новое, с чем ему придется столкнуться в ходе дальнейшего научно-технического прогресса. Также изучение естественнонаучных дисциплин способствует расширению научного кругозора, повышению общей культуры будущего специалиста и развитию его мышления.

Инновационные процессы обучения, внедрение высоких педагогических технологий становятся средством повышения эффективности профессиональной подготовки студентов, направленной на овладение системой понятий и методов наук о естественных формах движения материи и законах взаимодействия материальных точек и систем.

Задача непрерывного роста и внедрения новых технологий в производство и сферу услуг, стоящая сегодня перед отечественной наукой и техникой, требует дальнейшего повышения качества подготовки кадров, расширения теоретической базы их знаний.

Следует отметить, что в условиях социально-экономического развития общества увеличивается количество технологических направлений и специальностей. Необходимо усилить внимание к естественнонаучным дисциплинам, обеспечивающим базовую инвариантную подготовку для развития различных технологических направлений.

Литература:

1. Вагина, К.Я. Саморазвитие человека и профессиональная деятельность / К.Я. Вагина. – Н. Новгород, 1993. – 57 с.
2. Викулина, М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: Теоретическое обоснование и пути реализации: Учеб. пособие / Викулина, М.А. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 296 с.
3. Петров, Ю.Н. Модель многоуровневого профессионального образования / Ю.Н. Петров // Материалы региональной н.-практ. конф. «Непрерывное профессиональное саморазвитие». – Ростов-на-Дону, 1994, С. 46-52.
4. Петров, Ю.Н. Модель непрерывного многоуровневого профессионального образования / Ю.Н. Петров. – Н. Новгород: ВГИПИ, 1994. – 351 с.

Педагогика

УДК 370.32

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

студентка Варламова Юлия Леонидовна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

учитель истории и обществознания Максимова Ольга Николаевна

МБОУ «Маинская СОШ имени Ф.Г. Охлопкова» МР «Мегино-Кангаласский улус» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА ОЛОНХОСУТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос формирования ценностных ориентаций посредством изучения жизни и творчества олонхосутов. Олонхо развивает эстетическое познание мира, чувства, эмоции, оценочные суждения о прекрасном, безобразном и других эстетических категориях. Ценностные ориентации раскрываются в олонхо через представления предметов, вещей, украшающих быт человека, через систему художественных образов и средств выразительности языка. Образ олонхосутов Боһуукка-Василия и Ситтэньяй одних из талантливейших олонхосутов Сюргутского наслега Олекминского района. А также А. Е. Соловьева известного носителя эпической традиции.

Ключевые слова: ценностные ориентации, носитель живой эпической традиции, духовно-нравственное воспитание, жизнь олонхосутов (носителя эпической традиции), олонхо, талант сказателя, гуманистические идеи.

Annotation. His article deals with the issue of the formation of value orientations through the study of the life and creativity of the Olonkhosuts. Olonkho develops aesthetic knowledge of the world, feelings, emotions, value judgments about the beautiful, ugly and other aesthetic categories. Value orientations are revealed in olonkho through representations of objects, things that adorn a person's life, through a system of artistic images and means of expression of language. The image of the Olonkhosuts Bohuukka-Vasily and Sitteney are one of the most talented Olonkhosuts of the Surgut nasleg of the Olekminsky district. And also A. E. Solovyov is a well-known bearer of the epic tradition.

Keywords: value orientations, the bearer of a living epic tradition, spiritual and moral education, the life of olonkhosuts (the bearer of an epic tradition), olonkho, the talent of a storyteller, humanistic ideas.

Введение. Внедрение в системы педагогики изучение жизни и творческой деятельности замечательных людей способствует удовлетворению этнокультурных потребностей у участников образовательного процесса. То, что мы заложим в душу личности сейчас, проявится позднее, станет его и нашей жизнью. Сегодня мы говорим о необходимости возрождения в обществе духовности и культуры, что непосредственно связано с развитием и воспитанием. Д.С. Лихачев, отмечал, что чувство любви к Родине нужно заботливо взращивать, прививая «духовную ценность», т.к. без корней в родной местности, в родной стороне человек похож на иссушенное растение пережари – поле [3, с. 34].

Огромное значение имеет приобщение молодежи к народной культуре через изучение олонхо и жизни самих олонхосутов (носитель эпической традиции). Каким был образ самого олонхосута, человека который передавал своим талантом устное народное творчество народа саха. Олонхосут – это не только талантливый сказитель, но и носитель ценности народных традиций, культуры и нравственности. В трудах Баишевой М.И. мы читаем, что олонхосут – человек передающий непреходящие гуманистические идеи, высокие нравственные ценности. Успешно знакомя с народными традиционными, праздниками сказитель давал

представление о культуре народа, знакомил с традициями и народными обрядами, что формирует в школьниках позитивные ценности [1, с. 14]. Так мы необходимо формировать у школьников чувство толерантности, уважения к другим народам, их традициям. Воспитание любви и бережного отношения к окружающей природе, людям, духовности и нравственности, уважения к традициям, осознание сущности своей культуры и культуры других народов. Социализацию детей в социально-культурном пространстве социума, как наиболее благоприятной среды для раскрытия творческих способностей, саморазвития личности. Развитие подростков и молодежи чувство собственного достоинства, гордости за свой народ, за свою Родину [2, с. 24].

Приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, обычаям и традициям родного народа, к его духовным и нравственно-этическим ценностям есть духовно-нравственное воспитание. Одна из актуальных и сложнейших проблем, которая должна решаться сегодня всеми, кто имеет отношение к воспитанию подрастающего поколения. Формирование этнокультурной компетентности, основанной на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни и на учебных занятиях, ориентированных на участие учащихся в учебно-воспитательном процессе и направленных на их успешную адаптацию в полиэтнической среде. Система изучения педагогики олонхо как этнокультурная региональная составляющая образования способствует развитию национального самосознания, формированию этнической идентичности, воспитанию межкультурной толерантности [4, с. 3].

В данной статье приводим пример исследовательской деятельности студентов филологического факультета СВФУ в Олекминском улусе. Целью исследования являлось узнать имена, жизнь, творческую деятельность олонхосутов Сергютского наслега в период конца XIX начала XX вв. А также раскрыть творческую деятельность А.Е. Соловьева. Были опрошены старожилы села Сергеев М.С. 92 года, Нутчин С.И. 90 лет, Иванова К.И. 82 года, Шалагин А.В. 75 лет. Изучены труды ученых фольклористов СВФУ В.В. Илларионова, М.И. Баишевой, Е.С. Сергиной и других.

В начале XX века в каждом якутском селении насчитывались по несколько олонхосутов. Профессиональные олонхосуты обычно были людьми бедными. Они тратили очень много времени на заучивание текста, на прослушивание других олонхосутов, длительные тренировки в пении и декларации. Из-за этого – им некогда было следить за своим хозяйством, а за исполнение им платили немного, обычно натурой: мясом, маслом, зерном. Известны великие олонхосуты прошлого такие, как: Табаахыров, Чээбий, Говоров, Кынат, Тона Суорун. Купцы, состоятельные люди любили приглашать певцов и олонхосутов из других якутских улусов. Известный купец, как Степан Идельгин любил слушать знатных якутских певцов и олонхосутов, лучших и победителей поощрял. Например, на состязание олонхосутов в Олекминский округ приезжали из Таатты олонхосут Мекус, из Вилюя – певец «веселый Михаил» (Бэһиэлэй Мэхэлэ) и из Кыллахского наслега – лирик Бабанча Торговкин (Ырыаһыт Бабанча). Каждый из них отличался и выходил победителем на состязаниях. Самые крупные олонхо пелись в течение семи суток (дней и ночей) и олонхо исполнялось без музыкального сопровождения. На соревнование по жанру пускались по три человека. На этих соревнованиях по олонхо приглашались нерюктяйцы и люди из других ближних наслегов.

По воспоминаниям уважаемого человека села, Сергеева Михаила Семеновича Почетного гражданина РС (Я), Олекминского улуса и г. Якутска, Иванова Сергея Ильича ветерана трудового фронта второй мировой войны в конце XIX века и в начале XX века проживали два знаменитых сказателя олонхо, которым не было равных в республике. Боһуукка -Василий и Ситтээнэй, к сожалению, их запомнили только по таким именам.

Фамилию Боһуукка – Василия, к сожалению, восстановить не сумели, жил в местности Орто-Сут, что в 30-ти километрах от села Улахан-Мунку и работал в мукомольне. Еще в конце XIX века русские ссыльные построили водяную мельницу в урочье Тарын урэх. Мельница функционировала вплоть до 40-х годов XX века. Олонхоһут Боһуукка – Василий был рабочим этой мукомольни. Как всякому олонхосуту ему нужны были слушатели и зрители, сказатель часто приходил пешком в село и в течении 3-х дней исполнял олонхо. Боһуукка - Василий был одним из талантливейших олонхосутов олекминского района, вспоминает Михаил Семенович. Высочайшая импровизация героев олонхо, ярчайший, неповторимый голос. Импровизации героев олонхо ему не было равных, олонхосут мгновенно превращался то в одного героя злодея (в современном понятии ужасик спецэффектными монстрами), то в другого, положительного богатыря Ньургун Боотура, то пел голосом молодой якутской красавицы Туяаарыма Куо. Дети от страха сидели, согнув ноги, вдруг кто-то схватит за ноги из темноты и крепко прижавшись друг другу. В середине 50-х годов, когда началось специальное изучение олонхо, которое связано с именем И.В. Пухова, Босуута – Василия, как талантливейшего олонхосута пригласили в г. Якутск и с тех следы его теряются. Второй сказатель олонхо Ситтээнэй образности и величавости его исполнения тоже не было равных вспоминает ветеран труда. Талант сказителя отличаться многогранностью, помимо актерского и певческого мастерства олонхосут обладал ярким даром импровизации и ораторским искусством. Речь каждого персонажа он пел особой тональностью, остальной текст сказывал говорком. По словам Михаила Семеновича, они пели по 3 дня, с вечера до утра. Днем колхозники шли на работу, а школьники на учебу. Вот такие яркие и интересные воспоминания о своем предвоенном детстве рассказал Сергеев Михаил Семенович, которому вот недавно исполнилось 92 года.

Одним из известнейших олонхосутов Республики Саха (Якутия) был Афанасий Егорович Соловьев житель села 1 – Нерюктяйинск. Афанасий Егорович родился в 1935 году Намском районе, в 1969 году вместе с семьей переехал на родину жены, в с. 1-й Нерюктяй, где и прожил всю свою жизнь. В 2008 году Указом Главы РС (Я) Егора Борисова носителю живой эпической традиции было присвоено высокое звание ийэ – олонхосута и назначена пожизненная ежемесячная персональная стипендия. Олонхосут ежегодно участвовал в республиканских и районных ысыахах, представлял эпическое творчество народа саха в Санкт-Петербурге, Японии.

Младший сын олонхосута Анатолий Афанасьевич, его супруга Галина Михайловна и другие родственники отремонтировали музейные экспозиции по разделам. Среди различных документов, сертификатов участника международных и республиканских конкурсов олонхосутов сохранились таблицы успеваемости ученика начальной школы, свидетельства об окончании 1-й Хомустахской семилетней школы. Когда мальчику было семь лет, маме принесли похоронку, так они узнали о гибели отца на фронте. А вскоре не стало мамы, Афанасия оформляют в детский дом в селе ХамаБатта. Афанасий Егорович был от природы

грамотным, имел каллиграфический почерк. Его ранние стихи, песни, рассказы, сценки, которые сохранились в рукописном варианте, легли в основу книги «Олобум оһордаах аман алгыстара».

По окончании семи классов сельской средней школы, будущий олонхосут начинает работать, затем проходит воинскую службу в рядах Советской Армии. Работая в родном совхозе участвует в сельской художественной самодеятельности. Афанасий Егорович на всю жизнь запомнил лето 1957, где он получил приглашение и принял участие в 1-м Республиканском фестивале художественной самодеятельности, который стал ярким событием не только в творческой жизни начинающего олонхосута.

Доктор филологических наук, профессор СВФУ Василий Илларионов подарил 10 своих авторских об олонхосутах Якутии и о якутском фольклоре. Под редакторством Василия Васильевича и при непосредственном участии заместителя начальника управления культуры Олекминского района Марии Ларионовой вышла книга «Ийэ олонхоһут Афанасий Егорович Соловьев уонна кини олонхолоһор» в подарочном оформлении с символикой Ысыаха Олонхо – 2021, в которой рассказывается о творческом пути талантливого олонхосута. В издание включены отрывки из олонхо Афанасия Соловьева, тексты которых были расшифрованы с магнитных записей. Книга имеет научные, образовательные аспекты и предназначена для фольклористов, олонхосутов, студентов.

Презентация книг в теплой душевной атмосфере состоялось в 1 – Нерюктяйинской школе имени Степана Идельгина, где собрались родственники, друзья, одноклассники. Открыла презентацию известный алгысчит Нарыйаана Килэсин тойуком, посвященным А.Е. Соловьеву.

Буквально с детских лет он проявлял интерес к народной песне (ырыа, тойук), скороговоркам (чабырбах), и, особенно эпическим сказанием (олонхо). Как отмечают исследователи якутского эпоса Н.В. Емельянов и профессор Василий Васильевич Илларионов, в Якутии уже «с середины 1940-х гг. постепенно угасал общественный интерес к исполнительскому искусству олонхосутов, исчезла традиционная эпическая среда. Очень редко стали слушать олонхо в семейном кругу. Певцов и олонхосутов привлекали к художественной самодеятельности, где отрывки их олонхо исполнялись в виде концертных номеров. Очень редко стали слушать олонхо в семейном кругу. Певцов и олонхосутов привлекали к художественной самодеятельности, где отрывки из олонхо исполнялись в виде конкретных номеров. Иногда самодельными коллективами с участием олонхосутов ставились на сельских клубных сценах инсценировки по сюжетам и мотивам олонхо» [1, с. 14].

В последующие годы олонхосут – фольклорист выражает себя как талантливый, энергичный и всесторонне одаренный человек. Он активно занимается спортом, став одним из первых известных марафонцев в Олекминском улусе. А также участвует в различных улусных, республиканских фестивалях, смотрах и конкурсах народного художественного творчества, где представляет свое искусство в качестве исполнителя различных традиционных жанров якутского фольклора (чабырбах, тойук, алгыс, олонхо и др.). Большую популярность приносит олонхо «Урун уолаан Донсум», «Эрчим уолаан Эрэлии». А.Е. Соловьев издает эпитический текст «Урун уолаан Донсум», «Эрчим уолаан Эрэлии». Он считает необходимым приучать молодое поколение и популяризировать эпические традиции северного народа. Исполняет олонхо не только в родном улусе, но и выезжает со своими выступлениями в другие улусы Республики Саха Якутия. Яркий талант исполнителя эпического жанра приобретает известность далеко за пределами Республики, но и далеко ее пределами.

Таким образом, основной целью исследования было изучение жизни олонхосутов села Улахан-Мунку и 1 – Нерюктяйинск Олекминского района Республики Саха Якутия. Найдены имена всего двух сказителей, которые не упоминались ранее в источниках. Выявлен тот факт, что олонхосуты ходили по семьям, и исполняли олонхо только у себя дома в клубах не выступали. Мы считаем, что по этой причине имена многих олонхосутов не сохранились и распространились по наследам Олекминского улуса. В образе главного героя в текстах Улахан-Мункунских олонхо можно найти черты богатыря-охотника. Главные герои данной сказания были защитниками своего рода и семьи. Богатыри айыы данной традиции отличались меткостью и зоркостью, теми качествами, которыми владели именно охотники. Главные герои выделялись сильными чертами характера, благородными намерениями, миролюбием. А также в данной статье мы исследовали жизнь и творческую деятельность известного олонхосута – фольклориста Соловьева Афанасия Егоровича. Он выражал себя как талантливый, энергичный и всесторонне одаренный человек. Олонхосут ежегодно участвовал в республиканских и районных ысыахах (национальный праздник встречи лето), представлял эпическое творчество народа саха в Санкт-Петербурге, Японии.

Выводы. Таким образом, формирование у студентов ценностных ориентаций посредством изучения жизни и творчества олонхосутов будет происходить эффективно, если личность студента проявит активность в данном процессе. Авторы делают вывод, что необходимо восстановить имена славных олонхосутов. Изучить жизнь и творчество по необходимости восстановить тексты олонхо эпической традиции, особенности и отличия. Героический эпос олонхо, являясь формой социально-культурного наследия, формирует общественные идеи, ценности и нормы поведения, поэтому приобщение студентов к олонхо может рассматриваться как средство нравственного и эстетического воспитания. Художественно-эстетические ценности передаются через физическую и духовную красоту, гармоничные человеческие отношения, эстетические переживания. Художественный вкус, развиваемый олонхо, тоже относится к этой группе ценностей.

Литература:

1. Баишева, М.И., Григорьева А.А. Этнопедагогические воззрения народа Саха на материале олонхо. – Новосибирск: Наука, 2018. – 168 с.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учебник / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 2000. – 175 с.
3. Лихачев Д.С. Учитель и отечественная школа // Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / сост. Д.С. Бакун. – М.: Рос. фонд культуры, 2006. – С. 298-301.
4. Илларионов В.В. Якутское сказительство и проблемы возрождения олонхо. – Новосибирск: Наука, 2018. – 200 с.
5. Филиппова Н.И., Флегонтова Р.И. Якутский героический эпос олонхо и современный ребенок. Итоги мониторинга / Иитии кыһата. – 2011. – № 1. – 80 с.

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент **Кондратьева Татьяна Николаевна**
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме реализации педагогами программ дополнительного образования в дошкольных образовательных организациях. В ней раскрывается содержание дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Разработка методического обеспечения для реализации программ дополнительного образования детей», разработанной и апробированной на базе факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева».

Ключевые слова: дополнительное образование, дополнительные образовательные услуги, педагоги, повышение квалификации.

Annotation. The article is devoted to the current problem of the implementation of additional education programs by teachers in preschool educational organizations. It reveals the content of the additional professional training program "Development of methodological support for the implementation of additional education programs for children", developed and tested on the basis of the Faculty of Pedagogical and Art Education of the Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev.

Keywords: additional education, additional educational services, teachers, professional development.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева) по теме: «Разработка научно-методического обеспечения для реализации программ дополнительного образования детей»

Введение. На современном этапе система дополнительного образования предоставляет широкие возможности всем категориям детей и взрослых заниматься разными видами творческой деятельности: художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной, социально-педагогической, туристско-краеведческой, научно-технической, эколого-биологической и т.п. Дополнительное образование – это процесс и результат деятельности, направленной на усвоение системы знаний, умений и навыков посредством реализации дополнительных образовательных программ, которые находятся за гранями государственных образовательных стандартов.

Проблема дополнительного образования хорошо изучена и детально освещена в трудах Е.Е. Алексеевой (концепция дополнительного профессионального образования) [1], В.П. Голованова (современные реалии сферы дополнительного образования детей) [2], Т.Н. Гушиной, Н.Г. Иобидзе, Т.М. Таловой (модель развития учреждения дополнительного образования детей) [3], Р.И. Яфизова, Л.К. Ничипоренко, А.Н. Атарова, М.С. Новиков (перспективная Модель организации дополнительного образования для детей дошкольного возраста) [5] и многих других.

Образовательные учреждения, реализующие дополнительные образовательные программы, занимают в системе образовательного пространства важные позиции, поскольку предоставляют детям условия для раннего профессионального самоопределения, возможности свободного выбора образовательных областей с учетом индивидуальных особенностей и интересов личности ребенка, потребности семьи и общества. Об этом говорится в современной концепции модернизации дополнительного образования детей в Российской Федерации [4].

В области образования дополнительные образовательные услуги являются новым течением, которое придерживается принципов научной организации труда и предъявляет новые запросы к педагогам и руководителям образовательных организаций, поэтому так важно, чтобы дополнительные образовательные услуги имели четкую систему и отражали те направления работы, которые предполагает данная образовательная организация в целом или отдельно каждый педагог. Такой подход позволит подтолкнуть педагогов к профессиональному росту, сформировать у них способности и склонности к определенному виду деятельности, а также пополнить материальную базу образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. На базе факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» были разработаны курсы повышения квалификации для педагогов ДОО «Разработка методического обеспечения для реализации программ дополнительного образования детей», целью которых является совершенствование профессиональной компетентности слушателей по разработке методической базы, обеспечивающей реализацию дополнительных образовательных программ.

Актуальность подобной программы продиктована необходимостью повышения профессиональной культуры и компетентности педагога дошкольного образования в области дополнительных образовательных услуг, его конкурентоспособности на рынке труда через использование инновационных технологий и методов обучения.

Задачами курса является получение слушателями теоретических и практических знаний о технологии и условиях реализации программ дополнительного образования; приобретение навыков учебно-тематического и календарно-тематического видов планирования; освоение умений в разработке методического обеспечения для реализации программы.

Своеобразие программы заключается в ее модульной структуре, компетентностном подходе к обучению, в возможности выстраивать индивидуальную траекторию для слушателя, использовании современных информационных образовательных ресурсов и технологий, создание комфортных условий для педагогов и обучающихся.

Структура дополнительной профессиональной программы повышения квалификации включает три модуля и компетентностно-ориентированные задания:

Модуль 1. Теоретические аспекты проблемы современного дополнительного образования.

Модуль 2. Мониторинг качества реализации дополнительных общеобразовательных программ.

Модуль 3. Прикладные аспекты программно-методического обеспечения проблемы дополнительного образования детей.

Подробное содержание каждой темы перечисленных модулей описано в таблице 1.

Таблица 1

Содержание программы

Тема	Вид учебного занятия	Содержание
Модуль 1. Теоретические аспекты проблемы современного дополнительного образования		
Тема 1.1. Нормативно-правовое обеспечение.	Лекция	Общие положения и основные задачи по представлению платных дополнительных образовательных услуг. Права и обязанности заказчиков и исполнителей. Система предоставления платных и бесплатных услуг. Перечень платных услуг. Комплектование групп.
Тема 1.2. Ведение документации, обеспечивающей реализацию дополнительной общеобразовательной программы.	Самостоятельная работа	Выполнение компетентностно-ориентированного задания № 1.
Модуль 2. Мониторинг качества реализации доппрограмм		
Тема 2.1. Матрица диагностики образовательных результатов в дополнительном образовании.	Лекция	Мониторинг нормативной и правовой базы образовательного учреждения, потребностей учреждения, родителей, детей. Оценка усвоения детьми дополнительной программы. Результативность работы кружка. Представление результатов работы родителям, педагогической общественности. Участие в различных видах конкурсов и т.п.
	Самостоятельная работа	Выполнение компетентностно-ориентированного задания № 2.
Тема 2.2. Организационно-педагогические условия реализации дополнительного образования детей.	Лекция	Маркетинговые исследования по изучению спроса на дополнительные платные образовательные услуги. Этапы работы по реализации программы. Создание условий по организации дополнительных образовательных услуг: повышение качества подготовленности педагогов и создание условий реализации услуг (санитарно-эпидемиологические условия, противопожарная безопасность и пр.).
	Самостоятельная работа	Выполнение компетентностно-ориентированного задания № 3.
Модуль 3. Прикладные аспекты программно-методического обеспечения проблемы дополнительного образования детей		
Тема 3.1. Учебно-методический комплекс программы дополнительного образования.	Лекция	Пояснительная записка: актуальность, новизна, цели и задачи. Требования к уровню подготовки обучающихся. Структура рабочей программы. Оформление рабочей программы. Ожидаемые результаты (предполагаемый результат). Содержание и методическое обеспечение программы.
	Самостоятельная работа	Выполнение компетентностно-ориентированного задания № 4.
Тема 3.2. Современные технологии реализации программ.	Лекция	Перечень разделов в программе и принципы размещения материала. Специфика распределения часов по темам и видам занятий. Подбор и сочетание нового материала с повторением и закреплением усвоенного. Методы и средства реализации программы.
	Самостоятельная работа	Выполнение компетентностно-ориентированного задания № 5.
Тема 3.3. Оценка достижений планируемых результатов.	Самостоятельная работа	Выполнение компетентностно-ориентированного задания № 6.

При изучении тем модулей используются разнообразные практико-ориентированные методы (диалог, презентация, творческие работы, проектирование, написание рецензии, тестирование, анкетирование, моделирование), направленные на активизацию познавательной деятельности слушателей и вооружение их оптимальными способами работы с детьми в современных образовательных учреждениях.

Особую роль играют деятельностно-ориентированные технологии обучения. Значительная часть теоретического материала слушателям предоставляется для самостоятельного изучения, используя информационные ресурсы Интернета (электронные ресурсы с видео- и аудиосопровождением, мультимедийные презентации).

Организация самостоятельной работы слушателей направлена на учебно-познавательную деятельность, которая моделирует процесс их самообразования. Освоению курса способствует выполнение слушателями компетентностно-ориентированные задания:

Задания № 1

1. Составить договор об оказании дополнительных услуг. Определить права и обязанности «заказчика» и «исполнителя».

2. Представить квалификационные требования, предъявляемые к педагогу дополнительного образования.

Задание № 2

Проанализировать материально-техническую базу своего образовательного учреждения на наличие возможностей проведения дополнительных платных образовательных услуг.

Задание № 3

Разработать план изучения спроса на услуги и рекламу дополнительной образовательной услуги.

Задания № 4

1. Разработать пояснительную записку по выбранной программе: актуальность, новизна, цели и задачи, требования к уровню подготовки обучающихся.

2. Разработать учебно-тематический план программы по предложенной схеме.

Учебно-тематический план

№ занятия	Раздел (тема)	Часы			
		Всего		теоретические занятия	практические занятия
		количество занятий	минут		
сентябрь					

Задание № 5

Разработать календарно-тематический план, используя современные методы и формы работы с детьми и родителями по предложенной схеме.

Календарно-тематический план

№	Название темы	Содержание работы	Метод обучения	Форма работы	Работа с родителями
№1					

Задание № 6

1. Предложить варианты различных форм подведения итогов по реализации дополнительной образовательной программы с учетом выбранного направления.

2. Составить список литературы для педагогов и для детей и родителей по своей программе в соответствии с требованиями ГОСТ.

Материально-техническое обеспечение для проведение всех видов работ слушателей, предусмотренных учебно-тематическим планом, включает:

- учебные аудитории, оснащенные компьютерами, имеющими подключение к системе Интернет;
- мультимедийные средства поддержки обучения, адаптированные под современные форматы и требования;
- ресурсы для обучения людей с ограниченными возможностями;
- информационные базы общеразвивающего и профессионального профилей;
- информационно-поисковые системы библиотек.

Итоговая аттестация проходит в форме разработки презентации дополнительной общеобразовательной программы. Тематика направления программы выбирается по усмотрению слушателя. Желательно, чтобы педагоги представляли программу, которую реализуют или планируют реализовывать в педагогическом процессе образовательного учреждения, учитывая свои профессиональные интересы. Подготовленную презентацию программы необходимо защитить, т.е. представить к обсуждению преподавателю и другим слушателям. Оценивается не только представленная презентация, но способность слушателя отстоять выбранное направление, его актуальность, новизну и т.д.

Выводы. Итак, профессиональная программа повышения квалификации педагогов «Разработка методического обеспечения для реализации программ дополнительного образования детей» будет способствовать формированию конкурентоспособного специалиста дошкольного образования, способного грамотно составлять рабочую программу дополнительного образования, обеспечивать ее методически и профессионально реализовать на практике. Распределение ее на модули позволит сбалансировать нагрузку слушателей и последовательно, в доступной форме раскрыть методические основы профессиональной подготовки педагогов ДОО, реализующих программы в системе дополнительного образования.

Литература:

1. Алексеева, Е.Е. Концепция дополнительного информационного образования учителя в системе дополнительного профессионального образования / Е.Е. Алексеева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 2 (44). – С. 46-54.
2. Голованов, В.П. Развитие сферы дополнительного образования в современных условиях на основе акмеологического подхода / В.П. Голованов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. Т.1. – №3. – С. 68-71.
3. Гущина, Т.Н. Модель развития учреждения дополнительного образования детей за счет возможностей интеграции общего и дополнительного образования / Т.Н. Гущина, Н.Г. Иобидзе, Т.М. Талова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 3 (56). – С. 66-73.
4. Концепция развития дополнительного образования детей (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года N 1726-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.cntd.ru/document/420219217>
5. Яфизова, Р.И. Перспективная Модель организации дополнительного образования для детей дошкольного возраста: опыт реализации / Р.И. Яфизова, Л.К. Ничипоренко, А.Н. Атарова, М.С. Новиков // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. – 2018. – Т. 13, № 3. – С. 68-79.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Коновалова Наталья Александровна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения средового подхода при изучении дисциплин предметной области «Социальная работа». Автор демонстрирует практическое применение основных положений средового подхода в процессе вузовского образования, выделяет основные требования к моделированию среды, способы упорядочения и направления влияния среды, описывает этапы ее формирования.

Ключевые слова: среда, средовой подход, информационное пространство, образовательный процесс, профессиональные компетенции, технологии обучения.

Annotation. The article considers the experience of using the environmental approach in the study of the disciplines of the subject area "Social Work". The author demonstrates the practical application of the main provisions of the environmental approach in the process of university education, identifies the main requirements for modeling the environment, describes the stages of the formation of the environment.

Keywords: environment, environmental approach, information space, educational process, professional competencies, learning technologies.

Введение. Внимание к вопросу организации среды в вузе связано с тем, что среда является средством формирования не только образа жизни обучающегося, но и средством развития его личности. Применение средового подхода в образовательном процессе вуза уместно, т.к. он может быть важным дополнением к существующему инструментарию учебной и воспитательной системы, а также способом организации среды вуза и оптимизации ее целенаправленного влияния на личность обучающегося.

Следует отметить, что в рамках данной статьи мы не ставим задачу описания и анализа среды вуза в целом, мы стремимся описать способы упорядочения и направления влияния среды, создаваемой в рамках отдельных дисциплин предметной области «Социальная работа».

Под средовым подходом мы понимаем систему взаимодействия участников образовательного процесса со средой, обеспечивающих ее превращение в средство достижения его (образовательного процесса) результата, т.е. формирование личности специалиста, не только компетентного в области социальной работы, но и обладающего необходимыми для данного вида деятельности качествами.

Средовой подход в рамках изучения отдельных дисциплин предметной области «Социальная работа» включает технологию осуществляемого через среду управления процессами формирования и развития необходимых профессиональных компетенций и личности будущего специалиста.

Согласно средовому подходу, целью и результатом образовательной деятельности может являться личность обучающегося, который присвоил ценности той среды, в которую мы его включаем. Таким образом, наша задача (т.е. задача преподавателей) наполнить среду учебного заведения в целом, учебного кабинета, отдельного занятия особыми (профессионально значимыми) ценностными смыслами и содержанием.

Изложение основного материала статьи. При формировании среды и упорядочения ее воздействий в рамках учебных занятий мы опирались на некоторые положения средового подхода [3]. Ниже приведем наиболее существенные для нашей работы.

Под средой мы понимаем все то, что окружает обучающегося в вузе (окружающие материальные и социально-бытовые условия, совокупность людей, связанных общностью этих условий, информационное пространство), а также выстроившуюся систему взаимоотношений обучающегося со всем, что его окружает [2, 6]. Взаимоотношения со средой предполагают наличие некоего диалога, обратной связи, реакции на окружающее. Нас не оставляют равнодушными и безучастными темы, которые обсуждают вокруг нас, цвет стен, громкость звука, качество видеоряда, стереотипы в отношении представителей некоторых профессий, температура в рабочих помещениях и проч.

Существенными для возникновения этой связи являются не только оформление кабинета, рабочего учебного места специалиста по социальной работе, содержание программы обучения, но и выстраиваемая в процессе обучения система профессиональных связей, сложившееся отношение к социальной работе со стороны других преподавателей, потенциальных клиентов, специалистов различного профиля (как в вузе, так

и за его пределами), участвующих в образовательном процессе, образ социальной работы, который демонстрируется в средствах массовой информации и т.п.

Представления о социальной работе, которые формируются в сознании обучающихся, это сложное образование. Задача преподавателя сделать их многогранными, осязаемыми, увлекательными. Для этого мы «погружаем» обучающихся в различные методики и технологии на многочисленных мастер-классах (в том числе проводимых на базе социальных учреждений региона), в ситуации клиентов при анализе кейсов, даем возможность попробовать свои силы во взаимодействии с клиентами в рамках учебных выездных занятий и т.п.

Также мы расширяем границы среды за пределы учебных аудиторий посредством включения в учебный процесс изучения опыта работы различных учреждений и специалистов системы социальной защиты домашнего региона (в том числе при организации выездных занятий или при приглашении специалистов для проведения занятий на базе вуза, используем возможности видеоконференцсвязи) и других регионов и стран (например, при просмотре учебных, документальных фильмов).

Среда «осредняет» личность [3], т.е. типизирует, наделяет своими характеристиками. На эффективность этого процесса влияет продолжительность пребывания обучающихся в специально созданной среде и ее насыщенность необходимым содержанием.

Особенности среды напрямую влияют на получаемый результат. Личность приобретает те характеристики, которыми пропитана среда. Например, среда способна направить интересы обучающихся в определенное русло, привлечь и сосредоточить их внимание на какой-либо проблеме, сформировать нужное отношение к ней и др.

Преподавателю важно контролировать содержание информационных потоков, в которых пребывают обучающиеся. Темы бесед, наглядной информации, фильмов, обсуждаемые вопросы, интересы и увлечения, сам образ жизни – все это распространяет свое влияние на участников образовательных отношений.

Мы в своей практической деятельности стараемся сделать так, чтобы обучающиеся при изучении дисциплин предметной области «Социальная работа» преимущественно находились в специально созданных учебных аудиториях, оформление которых детально смоделировано преподавателями. Здесь продуманный интерьер и освещение, комфортная атмосфера, постоянно пополняемые книжные полки с профессиональной литературой, также выставлены аналоговые средства, используемые в социальной работе и проч. В одной из аудиторий имитируется типичное рабочее место специалиста по социальной работе, где обучающиеся могут отрабатывать практические умения в условиях приближенных к реальным. Эстетическая направленность воздействия в таких кабинетах не менее значима, чем содержательная.

В зависимости от цели занятия в кабинетах можно создать разный эмоциональный фон, наполнить информационное пространство. Это достигается, например, за счет разноуровневого освещения, музыкального и видео сопровождения, мобильного технического оснащения, сменных стендов, разнообразной подборки программного обеспечения и др. Оформление кабинетов, в которых изучается социальная работа, является менее «казенным», чем большинство учебных аудиторий нашего вуза.

Среда «опосредует» (изменяет) [3] обучающегося. Для этого у нее есть ряд возможностей:

- среда может предоставлять обучающемуся событийные возможности т.е. среда дает возможность что-либо делать [3]: размышлять, осмысливать, переоценивать, наблюдать, взаимодействовать с кем-либо, преобразовывать что-то, помогать кому-то, совершенствоваться в какой-либо деятельности и т.д.;
- среда может создавать условия, позволяющие что-либо иметь и уметь [3]: моральные и профессиональные ценности, эстетические потребности, знания, умения, навыки, интересы и увлечения, общественную позицию и пр.

Все, что окружает обучающегося в вузе, должно подталкивать его к тому или иному виду активности. Среда дает повод поразмышлять или задуматься, вызывает желание что-то сделать, изучить подробнее, потребность состояться в профессии, освоить компетенции, установить профессиональные связи и т.п.

В период обучения мы предлагаем обучающимся (в свободное от обучения время) включиться в волонтерскую деятельность, апробировать теоретические знания в реальной практике (вне рамок всех видов практик, предусмотренных учебным планом), поучаствовать в социальных и благотворительных акциях регионального и общероссийского значения, в различного уровня конференциях, мастер-классах и др.

Таким образом, среда предлагает обучающемуся различные возможности для развития социальных и профессиональных компетенций, влияет на формирование определенного образа жизни и отношения к профессии.

Анализ положений средового подхода и собственного опыта его реализации позволил нам прийти к мнению, что в вузе среда должна обладать следующими характеристиками:

- открытая (есть возможность проникновения в учебный процесс новых веяний в области социальной работы, возможность содержания и технологий образовательного процесса перестраиваться в зависимости от требований времени, потребностей аудитории и проч.);
- многокомпонентная – включает внутреннюю среду вуза, учреждений системы социальной защиты и других ведомств, общественные влияния и проч.;
- безбарьерная и безопасная (комфортная, не вызывающая у обучающихся отторжения и неприятия, чувства неуверенности и страха, без ограничений в самореализации, основанная на принципах партнерства, диалога и др.);
- эмоционально и культурно насыщенная (развивающая эмоциональную сферу обучающихся, позволяющая им испытывать разные чувства и эмоции, обучающая понимать и принимать чувства других людей, управлять своими чувствами, развивающая эстетические и культурные потребности, позволяющая взаимодействовать с различными представителями общества и т.п.);
- расширяющая познавательные возможности, социальный опыт, сеть контактов обучающихся (среда должна давать возможность обучающимся постоянно получать и расширять представления об окружающем мире, профессиональной деятельности, обеспечивать взаимодействие с разнообразными носителями информации, реагировать на получаемые сведения и проч.);
- стимулирующая различные виды активности обучающихся, развитие их собственных ресурсов и возможностей и др.

Перечисленные характеристики, по нашему мнению, являются наиболее значимыми и рассматриваются нами в качестве набора требований к организации среды вуза в целом и локальных сред (в отдельном кабинете, аудитории, в рамках отдельного занятия) в частности.

Для моделирования среды, содействующей достижению образовательных целей, преследуемых в рамках изучения дисциплин предметной области «Социальная работа», нами были пройдены следующие этапы [4]:

1. Осмысление функций среды и ее возможностей в рамках изучения дисциплин предметной области «Социальная работа»:

- определение задач дисциплин и путей их достижения;
- оценка исходной ситуации (материальная обеспеченность и оснащение кабинетов, методическая обеспеченность дисциплин, возможности преподавателей и др.);
- выявление актуальных и потенциальных ресурсов (материальных, региональных, кадровых и др.);
- обозначение ограничений в работе (связанных с особенностями вуза, региона, отсутствием в социальной инфраструктуре региона какого-либо учреждения, личностными особенностями участников образовательного процесса, эпидемиологической ситуацией и т.п.).

В рамках данного этапа в вузе была осуществлена работа по включению в учебные планы разнообразных выборных дисциплин, существенно раздвигающих представления обучающихся о возможности социальной работы, привлечению к преподавательской деятельности практиков (не только в роли совместителей, но и в качестве ведущих преподавателей кафедры), заключению договоров и соглашений о сотрудничестве с различными социальными учреждениями региона, изучению опыта социальной работы различных регионов нашей страны. Кроме того, существенный вклад в формирование среды нашего вуза внесло международное сотрудничество в области социальной работы.

2. Проектирование путей развития среды (определение единой линии развития среды, определение механизмов, инструментов работы в выбранном направлении и т.д.).

На данном этапе проводились рабочие встречи и совещания всех преподавателей, задействованных в преподавании дисциплин предметной области «Социальная работа». Согласовывались и разграничивались сферы ответственности, определялись оптимальные пути совершенствования среды (обсуждались базы практик, методы и формы работы, кандидатуры практиков, темы мастер-классов, необходимые наглядные и технические средства и проч.).

3. Постепенное преобразование среды. Данный этап находится в стадии реализации. Среда не является статичным образованием, она постоянно обогащается, меняется, реагируя на внешние и внутренние факторы. Каждый учебный год вносит свои правки в ее содержание. Они бывают связаны с количеством обучаемых и имеющимися у них потребностями и интересами, объемом аудиторной работы, привлекаемыми специалистами, набором дисциплин, базами практик, актуальными социальными акциями, расширением или сужением изучаемого инструментария и др.

Данные этапы применимы к формированию среды при изучении отдельной дисциплины, организации каждого занятия.

Выводы. Подобный комплексный подход к реализации образовательных задач, когда существенны не только содержание и методы преподавания, формы учебной деятельности, но и атмосфера занятия, общее информационное поле, мотивирующие послылы, содержащиеся в окружающем пространстве, позволяет всесторонне и глубоко воздействовать на личность обучающегося, ненавязчиво формировать ценностное отношение к социальной работе как сфере профессиональной деятельности.

Средовой подход уникален своим проникающим воздействием на обучающихся. Ему невозможно сопротивляться и противостоять, т.к. он не предполагает явных насильственных действий. Он формирует необходимые качества постепенно и ненавязчиво, пронизывая окружающее пространство, делает так, чтобы потребности в изменениях исходили от самих обучающихся.

При этом важнейшими условиями эффективности воздействия средового подхода, по нашему мнению, являются его целенаправленность и управляемость. Преподаватель должен четко осознавать образовательную цель и способы ее достижения посредством средовых воздействий. Именно он должен наполнять содержанием окружающее обучающегося пространство и направлять его воздействия.

Все сказанное выше подтверждает возможность и актуальность использования средового подхода в процессе современного вузовского образования.

Литература:

1. Глазунова, Л.Э. Средовой подход в обучении иностранному языку / Л.Э. Глазунова // – Текст: электронный. – URL: <http://www.zavuch.info> (дата обращения 15.04.2020).
2. Ермолаев, Д.В. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы / Д.В. Ермолаев, И.Ю. Захарова // – Текст: электронный. – URL: <http://osobedetstvo.ru/biblioteka/text/ermola03.pdf> (дата обращения 08.08.2021).
3. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: Дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / Ю.С. Мануйлов. – Москва, 1997. – 193 с.
4. Нефёдова, М.С. Психологические условия школьной образовательной среды / М.С. Нефёдова // – Текст: электронный. – URL: https://infourok.ru/statya_psihologicheskie_usloviya_shkolnoy_obrazovatelnoy_sredy-391727.htm (дата обращения 17.09.2021).
4. Селеванова, Н.Л. Опыт реализации средового подхода / Н.Л. Селеванова // – Текст: электронный. – URL: <http://www.ahmerov.com/book> (дата обращения 12.09.2021).
6. Циулина, М.В. Средовой подход в патриотическом воспитании / М.В. Циулина // Молодой ученый. – 2011. – №3. – Т. 2. – С. 158-165.
7. Шек, Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: Дис. ...к-та пед. наук 13.00.01 / Г.Г. Шек. – Елец, 2001. – 148 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Коновалова Наталья Александровна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования проблем дистанционного обучения взрослых людей, проходившего в период с января по июнь 2021 года. Автором анализируются основные аспекты дистанционного обучения: мотивация обучения, тайм-менеджмент обучающихся, проблемы совмещения семейных и рабочих обязанностей с обучением, информационная и компьютерная грамотность обучающихся, социальное взаимодействие в период обучения между участниками образовательного процесса, технические вопросы обучения и др.

Ключевые слова: дистанционное образование, дополнительное образование, образование взрослых, учебный процесс, профессиональная переподготовка, информационная и компьютерная грамотность, мотивация обучения, качество обучения.

Annotation. The article discusses the results of a study of the problems of distance learning for adults, which took place in the period from January to June 2021. The author analyzes the main aspects of distance learning: motivation of learning, time management of students, problems of combining family and work responsibilities with training, information and computer literacy of students, social interaction during training between participants of the educational process, technical issues of training, etc.

Keywords: distance education, additional education, adult education, educational process, professional retraining, information and computer literacy, motivation of training, quality of training.

Введение. В последнее время большой популярностью стали пользоваться дистанционные формы образования. Они используются как в процессе обучения школьников, студентов, так и взрослых людей, повышающих квалификацию и проходящих профессиональную переподготовку.

В январе – июне 2021 года на базе Вологодского института права и экономики (далее – ВИПЭ) нами было организовано и проведено исследование проблем дистанционного обучения в системе профессиональной переподготовки. В исследовании принимали участие 17 слушателей и 12 преподавателей, задействованных в дистанционном обучении в течение второго семестра 2020-2021 учебного года.

В указанном учебном году впервые две группы слушателей проходили дистанционное обучение по дополнительной профессиональной программе – программе профессиональной переподготовки «Организация социальной работы с осужденными в учреждениях уголовно-исполнительной системы». Следует отметить, что ранее данное обучение проходило исключительно в очном формате и длилось 3,5 месяца. Трудоемкость обучения составляла 576 аудиторных часов. Реализация образовательного процесса обеспечивалась профессорско-преподавательским составом, имеющим соответствующую преподаваемым дисциплинам квалификацию. Также к проведению занятий привлекались сотрудники социальных и исправительных учреждений Вологодской области, обладающие передовым опытом осуществления социальной работы с различными категориями осужденных клиентов.

Специфика программы профессиональной переподготовки заключалась в многочисленных выездных занятиях, являющихся важной частью обучения, проходившего в очном формате, и позволяющих достигать его цели более эффективно. Они организовывались на базе исправительных учреждений УФСИН России по Вологодской области – ФКУ «ИК-1», «ИК-2», «ИК-4», «ИК-5», «ИК-17», а также гражданских социальных служб: Бюджетного учреждения социального обслуживания Вологодской области (далее – БУ СО ВО) «Комплексный центр социального обслуживания населения города Вологды «Доверие», БУ СО ВО «Территориальный центр социальной помощи семье и детям города Вологды», БУ СО ВО «Комплексный центр социального обслуживания населения Сокольского района», БУ СО ВО «Дом ночного пребывания города Вологды», БУ СО для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Вологодской области «Шекснинский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Альтаир»; БУ СО ВО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Феникс», БУ СО ВО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Преодоление» (г. Череповец), БУ здравоохранения ВО «Вологодский областной центр по профилактике и борьбе со СПИД и инфекционными заболеваниями» и др. Весь этот богатейший пласт выездных занятий выпал из процесса обучения в дистанционном формате.

Изложение основного материала статьи. В связи со сложной обстановкой в стране и имеющейся острой необходимостью в специалистах указанного профиля заказчик принял решение о дистанционном обучении по данной программе. Это поставило преподавателей перед необходимостью пересмотра подхода к обучению слушателей, освоения новых образовательных, информационных, коммуникативных и других технологий. Основное обучение и взаимодействие между участниками образовательного процесса реализовывалось с использованием возможностей электронной информационно-образовательной среды на платформе «Русский Moodle 3KL».

По окончании обучения слушатели и преподаватели, задействованные в учебном процессе, приняли участие в нашем исследовании. Для этого им было предложено ответить на ряд вопросов, касающихся различных аспектов дистанционного обучения. Как мы сказали выше, дистанционное обучение в 2020-2021 учебном году на базе ВИПЭ впервые коснулось двух групп слушателей: 1 группа проходила обучение с января по апрель полностью в дистанционном формате (9 человек); 2 группа завершала обучение в дистанционном формате с марта по апрель, так как ранее начинала обучение в очном формате и была распушена по домам в связи с введенными по всей стране ограничениями в марте-апреле 2020 г. (8 человек).

Слушатели обеих групп (17 человек) ответили на вопросы опросника, посвященного процессу их дистанционного обучения. Следует отметить, что в ходе исследования значительных расходов в ответах групп выявлено не было. Общая логика и структура опросника касалась выделенных нами основных проблем и особенностей дистанционного обучения: мотивация обучения; тайм-менеджмент и график обучения;

совмещение семейных и рабочих обязанностей с обучением; информационная и компьютерная грамотность; социальное взаимодействие в период обучения (между участниками образовательного процесса); технические вопросы и др. Кроме того, присутствовали вопросы, позволяющие сравнить очное и дистанционное обучение по самоощущениям слушателей, имеющими опыт очного обучения. Всего опросник включал в себя 31 вопрос. Ниже приведем обзор основных ответов и обозначим результаты исследования.

Особенностью обучающихся стало то, что подавляющее большинство (14 человек (82%)) не имели внутренней мотивации к профессиональной переподготовке. Ведущей причиной обучения они обозначили «несоответствие образования занимаемой должности», еще двое (12%) назвали «внешние причины» (план работодателя по переподготовке), лишь 2 человека в качестве причин обучения указали «повышение самооценки и личностное и профессиональное развитие». По этим показателям обе группы ничем не отличались от типичной картины для нашего вуза, когда все слушатели имеют непрофильное образование для занимаемой должности, но при этом не стремятся к обучению в новой сфере.

Слушатели попытались найти личностный смысл в «принудительном» обучении и замотивировать себя. Вот варианты ответов: «в будущем планирую продолжить работу в этом направлении», «повышение уровня знаний для оказания качественной, квалифицированной помощи людям», «получение ответов по вопросам профессиональной деятельности», «продвижение по службе», «получение постоянного места работы», «освоение передовых методов работы», «признание профессионализма от коллег» и др.

13 слушателей (76%) вообще не планировали обучение на курсах профессиональной переподготовки, 4 человека имели такие планы (2 – в отдаленной перспективе, 2 – в течение года).

По нашему мнению, именно изначальное отсутствие самостоятельного стремления к обучению стало причиной большинства затруднений, с которыми слушатели сталкивались в процессе дистанционного обучения.

Другой особенностью данных групп обучающихся было то, что они проходили дистанционное обучение без отрыва от работы (службы) и семейных обязанностей. При этом руководители «смягчали» условия службы (предоставляли вторую половину дня для обучения для 1 человека, предоставляли время для сдачи зачетов и экзаменов для 3 слушателей) только для 4 слушателей (24%). 1 человек отмечал, что руководитель пытался освободить его от выполнения ряда служебных обязанностей. Еще для 5 были предоставлены технические возможности для обучения (компьютер с выходом в Интернет на рабочем месте или в учреждении).

4 человека заявили о полном отсутствии поддержки со стороны руководителей и коллег в период обучения. 11 слушателей (65%) отметили наличие моральной поддержки со стороны руководителей и коллег. 1 человек заявил об осуждении со стороны коллег и отсутствии поддержки со стороны семьи и близких людей. 16 слушателей (94%) получали помощь в ведении семейных дел от родственников.

У 14 обучающихся была возможность обучаться дома (у 1 слушателя возможность учиться дома отсутствовала). У 6 человек также была возможность учиться на работе.

Необходимость совмещения обучения с работой сделали актуальными вопросы, касающиеся тайм-менеджмента и индивидуальных графиков выполнения заданий и освоения программы дисциплин.

Ежедневно все свободное от работы время использовали для учебы 15 человек (88%). Из них 5 человек (29%) учились и по ночам. Два человека учились преимущественно в рабочие дни (1 из них в соответствии с расписанием).

Следовать расписанию, выполнять задания в установленные сроки на протяжении всего периода обучения получалось только у 2 слушателей (12%).

Слушатели отмечают, что изучение теоретического материала, выполнение семинарских и практических заданий занимало от 30 минут до нескольких дней. Ответ «от 30 минут» встретился только один раз. Средние показатели длительности выполнения заданий по оценкам самих слушателей – 2-3 часа. Наибольшие временные затраты слушатели отмечают при выполнении практических заданий (средние значения – 4-5 часов).

Многие слушатели (88%) отмечали, что в процессе обучения сталкивались с различными трудностями. Вот наиболее часто встречающиеся ответы: нехватка теоретического материала и литературы, размещенных в материалах к заданию (7 человек (41%)); нехватка времени для выполнения заданий (7 человек (41%)); много самостоятельного изучения (7 человек (41%)); отсутствие прямого диалога с преподавателем (6 человек (35%)); отсутствие взаимодействия с группой (3 человека (18%)); технические неполадки, отсутствие техники, перебои с интернетом (3 человека (18%)); незнание основ тайм-менеджмента, неумение организовать и спланировать самостоятельную работу (3 человека (18%)); нет практического опыта в изучаемой сфере (3 человека (18%)).

Особую группу трудностей выделили 3 слушателя – это накопление «нервного напряжения» из-за страха «не успеть», «забыть», «пропустить», «пренебрежения семейными обязанностями».

Также встречались следующие варианты ответов (мы приводим ответы, которые встречались как минимум у двух человек): «трудно отслеживать программу и новые задания», «самостоятельный поиск информации», «нехватка дискуссии», «неумение работать с информацией», «передача мыслей на бумаге», «совмещение с работой».

Особо отметим, что 5 слушателей (29%) выделили трудности понимания специальной терминологии и «языка изложения материала». 4 человека (24%) признались в неумении просмотра и прослушивания видео- и аудиоматериалов, выложенных преподавателями. Последние ответы касались работы с лекционным блоком.

При работе с семинарами и практическими занятиями 3 человека (18%) ответили, что не понимали задания. 4 человека (24%) сообщили, что у них возникали трудности при сдаче зачетов и экзаменов. Эти трудности касались ограничений по времени на подготовку ответов и соответствующего требованиям оформления ответов. Два человека (12%) сказали, что у них «трудностей не возникло».

3 слушателя (18%) заявили, что преодолеть возникшие трудности до конца обучения им так и не удалось. Остальные сказали, что трудности были преодолены. В этом им помогали преподаватели, коллеги по службе, Интернет-ресурсы и др. При этом возможности электронной информационно-образовательной среды ВИПЭ обучающиеся не использовали.

Следует отметить, что многие ответы слушателей свидетельствуют о том, что они не были готовы к дистанционному формату обучения, требующему жесткой организации времени, высокой ответственности за

индивидуальные результаты обучения, самостоятельности в поиске и обработке информации, ориентирования в информационном пространстве и проч. Кроме того, у ряда обучающихся отсутствуют или сформированы на низком уровне умения и навыки из области компьютерной грамотности и информационной культуры.

Следующий блок вопросов касался взаимодействия с преподавателями. У 15 человек (88%) это не вызвало особых затруднений, но и вся коммуникация преимущественно ограничивалась реагированием слушателей на письменные замечания, полученные при выполнении заданий. Некоторые обучающиеся задавали преподавателям вопросы в переписке или звонили по телефону (4 человека (24%)). 1 человек заявил о «недопонимании», возникшем при общении с преподавателем.

Среди тем для общения с преподавателями слушатели обозначили следующие: «пересдача экзамена», «разбор ошибок», «консультация по вопросам экзамена», «уточнение задания», «поддержка», «исправление оценок» и др.

Слушатели второй группы активнее задействовали альтернативные каналы связи с преподавателями, так как имели личные контакты с ними после очного этапа обучения.

Следует отметить, что некоторые слушатели (6 человек (35%)) так и не освоили возможности системы «Русский Moodle» для общения с преподавателями.

Следующие вопросы касались взаимодействия внутри учебных групп. Здесь ситуация изначально отличалась, так как обучающиеся второй группы уже были знакомы и общались между собой. Это общение они по максимуму использовали в период дистанционного обучения, задействуя все возможные каналы связи. Они обменивались впечатлениями, опытом, мнениями и т.п. Потребность в общении испытывали все члены учебной группы.

Первая группа была в более сложных условиях, так как изначально обучающиеся не были между собой знакомы. Только 1 слушатель отметил, что у него «не возникало потребности» во взаимодействии. 2 слушателя высказали сожаление, что взаимодействие не осуществлялось. Остальные 6 человек между собой общались посредством переписки.

Таким образом, всего 14 слушателей (82%) испытывали потребность во внутригрупповом взаимодействии и общались между собой. Темы для общения они назвали следующие: «уточнение и понимание сути заданий», «опыт работы в других регионах», «дополнительный контроль сроков» и др. Последние два вопроса иллюстрируют рассмотренные выше трудности, о возникновении которых в ходе дистанционного обучения заявляли слушатели.

Проблемы адаптации к дистанционному формату обучения, возникшие у ряда слушателей, подтверждают следующие данные. 1 человек заявил, что до конца так и не смог освоить основные принципы и правила дистанционного обучения, 5 человек более месяца вникали в его суть.

Следующие вопросы касались субъективного сравнения очного и дистанционного формата обучения слушателями, 6 из которых имели опыт очного повышения квалификации, 1 в дистанционном формате получил второе высшее образование и все они в очной форме получали высшее образование. Для сравнения мы предложили обучающимся оценить обе формы обучения по следующим параметрам: общая результативность обучения; качество преподавания и взаимодействия с преподавателями; качество усвоения материалов; трудоемкость обучения; количество времени, затрачиваемое на выполнение заданий и освоение материала; удобство.

Слушатели производили оценку по произвольным «шкалам». Среди них встречались: процентные сравнения, оценки «выше-ниже-одинаково», «лучше-хуже-одинаково», «труднее-проще-одинаково», «больше-меньше-одинаково», «удобно-неудобно».

10 человек (59%) субъективно характеризуют результативность очного обучения как более высокую. Остальные дают оценку результатов как «одинаковую».

Качество преподавания в очном формате выше оценили 7 человек (41%). На их оценку повлияла возможность «живого общения с преподавателями». 10 человек дали ответ «одинаково».

Качество усвоения материала в дистанционном формате обучения оценил как «низкое» 1 человек, «одинаково» – 11 человек (65%), «лучше в очном» – 5 человек (29%).

14 человек (82%) считают, что дистанционно учиться «труднее». 8 человек (47%) ответили, что затрачивали «очень много» времени на выполнение дистанционных заданий. Мы выше писали, что на выполнение некоторых заданий у ряда слушателей уходило несколько дней.

По поводу «удобства» очного и дистанционного обучения мнения разделились. 9 человек (53%) ответили, что учиться дистанционно удобнее, но с оговорками («если есть необходимое оснащение», «если не надо учебу совмещать с работой»). В пользу дистанционного формата они выдвигали два аргумента: «не надо уезжать от семьи», «можно самому планировать занятия». При этом, мы помним, что некоторые слушатели с последней задачей не справились. 8 человек (47%) считают, что удобнее переподготовку проходить в очном формате. 2 человека (12%) в своих ответах были категорически против дистанционного обучения.

Следующие ответы позволили нам несколько лучше понять желания самих обучающихся. На вопрос «Если бы у Вас был выбор, то в дальнейшем в какой форме Вы бы предпочли проходить обучение (повышение квалификации, переподготовку)» слушатели дали следующие ответы: 3 человека (18%) – в дистанционном формате, но «с освобождением от служебных обязанностей»; 2 человека согласны были дистанционно проходить повышение квалификации, а переподготовку очно; 7 человек (41%) хотели бы обучаться очно; 5 человек (29%) считают хорошей идеей сочетание очной и дистанционной форм обучения.

Один человек из группы 2 в целом негативно оценил свой опыт дистанционного обучения. Остальные слушатели постарались извлечь положительные уроки из обучения.

Как мы уже сказали, в нашем исследовании также приняли участие преподаватели, обеспечивавшие учебный процесс. Нами было проведено собеседование с 12-ю преподавателями, задействованными в дистанционном обучении слушателей. Структура беседы касалась организационных вопросов дистанционного обучения, коммуникации и взаимодействия со слушателями, оценки информационной культуры и компьютерной грамотности слушателей, хода обучения, качества и результатов обучения и др.

Все преподаватели отметили, что слушатели обеих групп очень тяжело входили в режим обучения. Имели место несвоевременность выполнения заданий, выполнение «не тех» заданий (когда слушатели не выполняли четко поставленные задачи, а размещали в качестве ответа что-то совершенно другое, то, что

смогли найти в интернете в готовом виде); игнорирование замечаний и требований преподавателей, уклонение от коммуникации. Исключением были 1-2 человека в первой группе, что полностью совпадает с уже имеющимися у нас данными.

Качество выполнения заданий, экзаменационных ответов преподаватели в большинстве случаев оценили, как «крайне низкое», «ниже обычного уровня, демонстрируемого слушателями в аудиторной работе». Причинами сложившейся ситуации, как считают преподаватели, послужили следующие факторы: в аудиторной работе есть возможность группового обсуждения и совместного выполнения работ под непосредственным контролем преподавателя; слушатели на местах не имели возможности сосредоточиться на выполнении заданий (имели место множественные отвлекающие и напрягающие служебные и семейно-бытовые факторы); без выездных занятий существенно сужались представления слушателей о сущности и возможностях социальной работы; в аудитории создавались ситуации, когда слушатели могли сразу попробовать применить полученные знания и др. 4 преподавателя в беседе отметили, что адекватной альтернативы выездным занятиям найдено не было, что также повлияло на конечные результаты обучения.

8 преподавателей отметили, что ряд слушателей (около 6-8 человек) не смотрели выкладываемые видеолекции и не слушали аудиосопровождение к материалам. Эти выводы они сделали по результатам выполнения заданий слушателями и сдачи ими зачетов и экзаменов. Также преподаватели отметили, что на начало обучения несколько обучающихся практически не умели работать в интернете, не могли самостоятельно форматировать документы. Судя по косвенным признакам, преподаватели также сделали заключение о том, что слушатели пользовались только выложенными материалами в системе «Русский Moodle», но не пользовались электронными ресурсами института, к которым их отсылали задания.

7 преподавателей отметили, что слушатели не видят межпредметные связи, не используют знания, полученные в рамках изучения других дисциплин, для выполнения заданий. Это, по их мнению, свидетельствует об отсутствии у обучающихся устойчивой сформированной системы знаний и о низком уровне усвоения информации.

Все преподаватели посчитали дистанционное обучение более затратным в области временных ресурсов: требуется больше времени на подготовку материалов и заданий для размещения в системе «Русский Moodle», а также на их проверку.

Выводы. Преподаватели оценили дистанционное обучение слушателей в 2020 – 2021 учебном году как «вынужденную меру», к которой не готовы как обучающиеся, так и имеющаяся программа обучения. По мнению преподавателей, для обучения в дистанционном формате программа должна быть существенно пересмотрена.

В целом слушатели и преподаватели намного выше оценивают потенциал очного обучения по программам профессиональной переподготовки. Помимо того, что дистанционное обучение достаточно трудоемко и энергозатратно, оно требует специальной подготовленности обучающихся (компьютерная и информационная грамотность, умения в области тайм-менеджмента и др.), наличия стойкой мотивации к обучению по профилю, специальных образовательных программ, технического оснащения. Выявленные проблемы показывают перспективы дальнейшего развития и совершенствования дистанционных форм обучения.

Педагогика

УДК 378

**старший преподаватель кафедры огневой подготовки,
кандидат педагогических наук Коркмазов Алим Викторович**
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
**доцент кафедры информационных технологий, экономики и дизайна,
кандидат экономических наук Рашидханова Аида Алаутдиновна**
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
ассистент кафедры бизнес-информатика Мальсагов Бекхан Сулиманович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье выявлены особенности формирования мотивации студентов при дистанционном режиме обучения. Сделан вывод о том, что в условиях дистанционного обучения мотивация студента играет решающую роль, меняется иерархия мотивов учебной деятельности, однако все они остаются. Наиболее уязвимой является мотивация, обусловленная социальной составляющей, – здесь необходима компенсирующая работа участников образовательного процесса. В условиях низкой внешней стимуляции, познавательная мотивация и мотивация достижения будут являться основными действующими видами мотивации при дистанционном обучении.

Ключевые слова: мотивация, студент, преподаватель, дистанционное обучение.

Annotation. The article reveals the features of the formation of students' motivation in the distance learning mode. It is concluded that in conditions of distance learning, student motivation plays a decisive role, the hierarchy of motives for educational activity changes, but they all remain. The most vulnerable is motivation due to the social component - compensatory work of the participants in the educational process is required here. In conditions of low external stimulation, cognitive motivation and achievement motivation will be the main operating types of motivation in distance learning.

Keywords: motivation, student, teacher, distance learning.

Введение. Дистанционное обучение как таковое не является новым форматом образования. Еще в 1997 году стартовал эксперимент, участниками которого стали ряд российских вузов: введение дистанционного формата работы с целью переподготовки специалистов или на территориях слабо обеспеченных квалифицированным профессорско-преподавательским составом.

Дистанционное обучение рассматривалось как эффективное дополнение традиционного, оно не было призвано заменить основные виды обучения. Развитие сети интернет позволило обеспечить качественным образованием тех, кто ранее, в силу различных обстоятельств, получить его не мог. Сюда относятся в первую очередь люди с ОВЗ, жители отдаленных поселений, занятые по месту службы взрослые граждане. Соответственно, педагогическая наука на данный момент обладает достаточным количеством приемов и методических разработок позволяющих проводить занятия эффективно.

Основным отличием ситуации в 2020 году является то, что в формат дистанционного обучения попали люди изначально не выбиравшие такой путь. Многие участники образовательного процесса, впервые столкнувшись с такой формой проведения занятий, просто не обладали необходимыми методами и навыками такой работы.

Изложение основного материала статьи. Технические и гуманитарные направления подготовки подразумевают различные мотивы поступления в вуз, содержание образовательных дисциплин, соотношение лекционных и практических занятий, способы подачи материала, соответственно в условиях дистанционного режима эти два направления также будут иметь различия.

Следует отметить, что на успешное формирование познавательной мотивации оказывает влияние осознанность выбора направления подготовки в вузе, что в свою очередь зависит от самосознания личности студента. Под осознанным выбором понимается комплекс психолого-педагогических и профориентационных мероприятий, которые в идеальном случае должен проходить выпускник школы.

Согласно Ильину Е.П. [6, с. 272], при выборе профессии следует опираться на свойства нервной системы, которые могут обуславливать склонность человека к быстрой и кратковременной работе, работе, размеренной работе требующей усидчивости и т.п. Осознание этой склонности влечет за собой формирование мотива заниматься определенным видом деятельности. Здесь важно глубокое и адекватное представление о профессии, четкое понимание того, чем предстоит заниматься.

В благоприятной среде начинают проявляться способности к выбранному виду деятельности, появляется удовлетворенность трудом, подкрепляется мотив выбора профессии. В условиях как осознанного, так и неосознанного выбора студент сталкивается с реалиями своей профессии, все больше узнавая подробностей по мере обучения в вузе. Может быть разрушен идеальный образ, появиться сложности в овладении предлагаемыми знаниями, появиться факторы не имеющие непосредственного отношения к учебной деятельности, но влияющие на нее, однако динамика мотивации примерно одинакова для всех ситуаций. Отмечается заинтересованность учебой и новым социальном статусом в начале обучения, спад на втором году обучения, далее наблюдается снижение мотивации достижения и саморегуляции, затем снова подъем на третьем и далее, когда происходит переход от общих дисциплин к специальным [6, с. 45]. Здесь можно сделать вывод о важности практических знаний для студентов, которые они смогут непосредственно применить в своей будущей работе. Реальная производственная практика также важна, именно она позволяет обучающемуся оценить дефициты в своих знаниях и выявить то, на что необходимо сделать акцент во время дальнейшего обучения.

Мотивация учения формируется под влиянием целого ряда факторов, чаще всего обусловленных даже не самой личностью студента, а его внешним социальным окружением. Кроме того, к факторам среды, оказывающей влияние на мотивацию студентов к учебе, следует отнести и материальное оснащение вуза.

Согласно исследованиям, педагогические специальности характеризуются в целом более высокой степенью мотивации, технические специальности наоборот характеризуются низкой мотивацией. Причины этого в том, что изначально конкурс на эти направления ниже, а учеба оказывается довольно трудной, так как базовые знания по предметам, полученные в школе ниже требуемых в вузе. Педагогика зачастую рассматривается как призвание, идущий на данное направление человек, на предыдущих этапах своей жизни уже сталкивался с представителями данной профессии и сам был частью образовательной системы, следовательно на момент поступления в вуз уже имеет о ней достаточное представление.

Если говорить о наукоемких дисциплинах, важным для любого направления подготовки является сформировать в первые годы обучения в вузе стремление к научно-исследовательской деятельности. Вхождение в профессию подразумевает причастность к определенному сообществу, обновление знаний в котором в настоящее время происходит крайне стремительно. Вчерашнему выпускнику необходимо постоянно приобщаться к новшествам в своей области, для этого следует воспитывать культуру научно-исследовательской деятельности.

Многие исследователи сходятся на том, что гуманитарные специальности имеют больше возможностей использования дистанционного обучения, чем технические, отмечается, что по некоторым видам специальностей практически невозможно. Из учебного плана без потери качества образования будущих специалистов не могут быть исключены лабораторные и практические занятия – современные технические средства пока не могут их заменить и вряд ли когда-нибудь заменят полностью. Использование дистанционных образовательных технологий допустимо для повышения квалификации лиц, уже имеющих основное образование и достаточную мотивацию для его углубления. Еще один недостаток дистанционного обучения связан с тем, что данная форма обучения не подходит для тех направлений, основой которых является практика или живое общение с людьми, работа в команде. Кроме того, дистанционный формат обучения посредством использования личных кабинетов в автоматизированных информационных системах вуза способствует излишней теоретизации обучения. Качественная дистанционная подготовка специалистов возможна при комбинированной форме обучения: пропорция между онлайн и аудиторной работой должна составлять от 20 до 50 % в зависимости от направления подготовки [4, с. 3].

В условиях дистанционного образования структура мотивационной сферы обучающегося претерпевает некоторые изменения. Основные ее компоненты остаются, но меняется их иерархия. Ниже рассмотрим каким именно изменениям подвергаются различные группы мотивов.

При переходе на дистанционное обучение, обучающийся оказывается в ситуации, когда ведущую роль в его образовании занимает он сам. Главной движущей силой становится его мотивация. Традиционно считается, что для успешной учебы необходим высокий уровень познавательной мотивации, в основе которой заложена самой природой потребность к изучению всего нового. В силу различных факторов развития индивида в онтогенезе, данная потребность может искажаться: в следствие воспитания, педагогических факторов, вплоть до синдрома вынужденной беспомощности, когда она блокируется совсем [1-3].

Не менее значимой для образовательного процесса является мотивация достижения, на этом построена вся система образования с ее оценками, личной ответственностью, нацеленностью на результат. В условиях дистанционного образования, данная мотивация остается самой стимулируемой со стороны образовательного учреждения, так как сохраняется система оценок, сроков сдачи материала, зачастую рейтингов.

Формат дистанционного обучения, в силу своей специфики, влияет в большей мере на социальную мотивацию, хотя и не убирает ее совсем. Многие исследователи подчеркивают, что для развития мотивации в условиях дистанционного обучения, необходимо организовать качественную обратную связь педагога со студентом [7, с. 30]. Взаимодействие, положительное подкрепление со стороны других участников образовательного процесса также остаются важны, но их интенсивность снижается. Для тех, кто оказался в условиях дистанта вынуждено, это может доставлять существенный дискомфорт и усиливать тревожность [8].

Негативным фактором для образовательного процесса является мотивация основанная на стремлении избежать неприятностей. Обращение лишь к одному подвиду мотивации достижения посредством оценок, провоцирует рост мотивации избегания неудач. В условиях снижения социальных составляющих мотивации и при изначально низком уровне мотивации познавательной, это может иметь очень негативное значение [5].

Дополнительная и внеучебная деятельность также является фактором, положительно влияющим на мотивацию студентов. Высокий процент студентов, занятых во внеучебной деятельности отмечается не только в гуманитарных вузах. Зачастую, люди, у которых преобладает социальная мотивация, которые хотят достичь общественного одобрения их профессиональных навыков и задействовать при этом свои личные качества участвуют в дополнительной деятельности. В условиях дистанционного образования снижается, если не сводится на нет, участие студента в профориентационных мероприятиях и дополнительной внеучебной деятельности.

При любом режиме важную роль в формировании мотивации играет то, на какую область мотивации ориентируется педагог во время своей деятельности. Педагогические методы стимулирования, такие как оценки и рейтинги, безусловно, остаются важной частью образовательного процесса. Однако хотелось бы отметить, что в условиях, когда ограничено общение и взаимодействие между участниками образовательного процесса, увеличивается чувство тревожности и изоляции, что отрицательно влияет на мотивацию обучающихся [10, с. 593]. Излишняя стимуляция мотивации достижения посредством оценок может способствовать росту тревожности. Особенно это характерно для ситуации вынужденного перехода на дистанционное обучение весной и осенью 2020 года.

Основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в условиях дистанционного обучения можно разделить на 2 группы: технические и личностные. К техническим проблемам относятся недостаточное материальное обеспечение, отсутствие необходимой техники, гарнитур, веб-камер, непостоянный или слабый сигнал сети. К личностным проблемам испытуемые отнесли мотивацию, самоорганизацию и самодисциплину. Согласно этому исследованию, около половины опрошенных студентов не готовы перейти целиком на дистанционное обучение. Из основных минусов данного формата было указано отсутствие личного общения и социального контакта.

В условия дистанта, когда студент вынужден мотивировать себя сам, решающим становится его ведущий тип мотивации, но так как мотивация – это сложная система, образовательная система должна стремиться влиять на все ее компоненты. Структура курса, система оценивания, форма подачи материала, способы взаимодействия участников образовательного процесса и личность преподавателя остаются так же важны.

Увлечен содержанием учебной деятельности, а следовательно сформировать ту самую положительную мотивацию может педагог, который сам увлечен этой деятельностью. Создание действительно увлекательного процесса обучения сопряжено с большими временными затратами и собственной мотивацией педагога. Учитель должен одобрять профессиональный выбор студентов, акцентировать внимание на существенных профессиональных компетенциях и сам владеть актуальными знаниями в сфере деятельности обучающихся [5, с. 146]. Период вынужденного дистанционного обучения выявил готовность и неготовность всех участников образовательного процесса, но большая часть груза ответственности, несомненно, лежала на преподавательском составе. Необходимо отметить, что дистанционное обучение – это комплекс дидактических методов, основанных на отличающихся от традиционного образования принципах. Но цель у них одна - получение качественного образования.

Большое значение имеет личность преподавателя, его профессионализм. К материалу, который он преподает, предъявляется зачастую требование практико-ориентированности. Мотивация к овладению фундаментальными знаниями ниже, что ведет к пробелам в основании (базе) полученных наук. Польза онлайн курса для будущей работы, то есть очевидная связь с реальностью, делают студентов более мотивированными. Удовлетворение и радость от успеха тоже отмечены как положительные факторы для мотивации. Если курс вдохновляющий, связан с личными интересами, приносит радость и удовлетворение от развития своих навыков, то он мотивирует студентов.

Личностные параметры, такие как интерес к теме, радость от прогресса и личностный рост положительно сказываются на учебной мотивации. Студенты утверждают, что возможность планировать учебу, наличие свободного времени, так же положительно влияет на мотивацию. С другой стороны стресс, нехватка времени отрицательно влияют на мотивацию.

Важным для успешной деятельности является уверенность в своих силах. Если обратиться к англоязычной литературе, для реализации дистанционного обучения зачастую используется модель Келлера ARCS. Принцип ее работы: захватить внимание ученика, сделать так, чтобы он поверил в значимость процесса, вселить уверенность, сделать так, чтобы он получил удовлетворение от достигнутых результатов [9, с. 57].

Однако стоит различать зоны ответственности педагога и обучающегося. Даже хорошо организованный учебный процесс сталкивается с внутренним состоянием студента, окружающей его обстановкой и проходящими в жизни событиями. Существенным является не только техническое оснащение, но и наличие комфортного рабочего места, возможности уединиться на нем от домочадцев и прочих отвлекающих факторов. В условиях дистанционного обучения эти факторы могут оказывать существенное влияние на успешность учебного процесса. Даже хорошо продуманный и проведенный преподавателем учебный процесс

может не достичь своей цели по причинам от него не зависящим. Не даром, такие классические учебные заведения как Гарвард, Кембридж, Оксфорд располагают для своих сотрудников и обучающихся студенческими городками для максимального приобщения к науке и сведению на минимум препятствующих этому элементов. Усложняется ситуация отсутствием прямого контакта участников образовательного процесса, зачастую отсутствием видеосигнала.

При обучении в дистанционном режиме определяющую роль в учебной успешности играет мотивация обучающегося, причем механизмы формирования этой мотивации отличны от работающих в очном режиме. В условиях дистанционного обучения материал должен быть переформулирован для условий этого обучения, форма подачи должна отличаться от аудиторной. Больше внимания следует уделять активности самих студентов, усилению обратной связи от всех участников процесса. Деятельность должна оставаться социальной, чтобы задействовать широкий пласт социальных мотивов. В условиях дистанционного обучения важно сформировать положительные мотивы, которые придадут учебе ценностно-смысловое направление. В современных условиях актуально создание форм и средств развития мотивации, создание методических комплексов, позволяющих максимально реализовать возможности электронного обучения.

Выводы. Анализ научно-исследовательской литературы, показал, что в психолого-педагогической науке мотивации студентов в условиях дистанционного обучения является недостаточно изученной. При разработке психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения необходимо учитывать профиль подготовки, так как есть основания предполагать, что учебные мотивы студентов технического и гуманитарного направлений подготовки будут отличаться.

В условиях дистанционного обучения мотивация студента играет решающую роль, меняется иерархия мотивов учебной деятельности, однако все они остаются. Наиболее уязвимой является мотивация, обусловленная социальной составляющей, – здесь необходима компенсирующая работа участников образовательного процесса. В условиях низкой внешней стимуляции, познавательная мотивация и мотивация достижения будут являться основными действующими видами мотивации при дистанционном обучении.

Литература:

1. Алиева Р.Р., Гузуева Э.Р. Роль дистанционного обучения в современном образовании. / Актуальные вопросы истории и развития литературы народов РФ. Международная научно-практическая конференция. – Грозный, 2021. – С. 18-22.
2. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.
3. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.
4. Базалий Р.В. Развитие мотивации студентов в условиях дистанционного обучения // Мир Науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – Т. 8. – С. 1-12.
5. Дражан Р.В., Белоусова М.Н., Кузнецов С.С. Учебно-профессиональная мотивация и условия ее формирования и развития в процессе подготовки студентов гидрографов. // Вестник современных исследований. – 2018. – № 6.3 (21). – С. 145-147.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
7. Маркова А.К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрасте. // Вестник практической психологии образования. – 2012. – №4(33). – С. 104-106.
8. Савенков А.И. Педагогическая психология: в 2 ч. – М.: Юрайт, 2020. – Т. 2. – 186 с.
9. Ucar H. & Kumtepe A.T. Use of ARCS-V Motivational Design Model in Online Distance Education // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. – 2016. – С. 55-60.
10. Williams, E.A., Duray, R., & Reddy V. (2006) Teamwork Orientation, Group Cohesiveness, and Student Learning: A Study of the Use of Teams in Online Distance Education // Journal of Management Education. – № 30(4). – С. 592-616.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры огневой подготовки Коркмазов Алим Викторович**
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
**старший преподаватель кафедры информационных технологий
и методики преподавания информатики, Муцурова Залина Мусаевна**
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
ассистент кафедры бизнес-информатика Абдулкадыров Умалт Умарович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье выявлены принципы и методы дистанционного обучения студентов вуза, такие как устные методы, работа с материалами, работа с наглядными пособиями, задания с цифровым материалом, использование учебных пособий, практические работы, кейс-технология. ТВ-технология, сетевая технология, комбинированный способ, самообучение, метод индивидуализированного преподавания, метод «один ко многим», метод активного взаимодействия. Сделан вывод о том, что при дистанционном формате обучения занятия в вузе проводятся с применением основных групп методов, строятся по всем методическим

правилам, но для реализации деятельностного подхода, преподаватель применяет электронные средства обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студент, преподаватель, вуз, метод.

Annotation. The article reveals the principles and methods of distance learning for university students, such as oral methods, work with materials, work with visual aids, assignments with digital material, the use of teaching aids, practical work, case technology. TV technology, network technology, combined method, self-study, individualized teaching method, one-to-many method, active interaction method. It is concluded that in the distance learning format, classes at the university are conducted using the main groups of methods, are built according to all methodological rules, but to implement the activity approach, the teacher uses electronic teaching aids.

Keywords: distance learning, student, teacher, university, method.

Введение. Дистанционное образование сегодня становится востребованным видом образования. Главными причинами популярности этого вида образования являются стремление получить образование без отрыва от работы, конкуренция рабочей силы. Эпидемиологическая обстановка в последние два года придала большой импульс к развитию этого вида обучения.

Дистанционное образование и обучение в настоящий период имеется в большинстве стран мира. Учитывая, что дистанционное обучение является доступным, гибким и разнообразным, можно предположить, что в будущем оно будет играть все более значительную роль.

Данная форма обучения доступна для всех желающих учиться без учета возраста и рода деятельности. Человек имеет возможность приобрести образование любого уровня – высшее, дополнительное, профессиональное. На основе использования интерактивных средств человек получает возможность осваивать любые направления и специальности [3; 6].

В Федеральной программе развития образования РФ реализация информационных образовательных методов обучения – одно из основных направлений, которое должно применяться в современном образовании. Учитывая сложившуюся эпидемиологическую ситуацию в мире, в 2020-2021 гг. и государственные, и частные образовательные учреждения РФ активно разрабатывают и реализуют дистанционное обучение и стараются интегрировать этот вид обучения в российскую образовательную систему.

Изложение основного материала статьи. В высшей школе дистанционное обучение подразумевает применения компьютерных телекоммуникаций, современных информационных технологий и методов обучения. Главной особенностью дистанционного обучения является возможность осуществления образовательной деятельности вне учебного заведения, когда изучение материала и общение с учителями происходит посредством интернета.

Целью дистанционного обучения в школе служит предоставление учащимся элементов вузовского образования, которые обеспечат им возможность результативно адаптироваться к динамичным социально-экономическим условиям и эффективно интегрироваться в общество; сохранение и улучшение физического здоровья учащихся [8].

Дистанционное обучение предоставляет возможность решать следующие педагогические задачи: развитие у учащихся познавательной активности; критического мышления и умения обсуждать различные мнения; создание эффективного образовательного пространства; предоставление студентам равных возможностей получения образования в любых регионах страны и за ее пределами; повышение качества образования за счет использования педагогического потенциала образовательных учреждений; повышение социальной активности студентов и расширение их кругозора [4].

Дистанционное обучение предоставляет возможности не только студентам, но и педагогам: повышать квалификацию, это стало возможным благодаря обмену опытом через различные методические объединения, благодаря участию в различных онлайн-мероприятиях.

Любая форма обучения опирается на разработанные методистами принципы обучения. Принципы обучения – положения, которые выражают зависимость между целями подготовки и закономерностями, направляющими практику обучения. Принципы обучения являются базой преподавания.

Основными принципами обучения традиционно считают: принцип научности, системности, сознательности обучения, взаимосвязи теории с практикой, единства конкретного и абстрактного, доступности, прочности знаний, соединения индивидуального и коллективного. Принципы тесно связаны друг с другом. В практической деятельности принципы выражаются в виде методов и форм организации учебной деятельности. В основе дистанционного обучения лежат следующие принципы:

- Свободный доступ, который подразумевает право каждого человека начинать обучение.
- Дистанционность обучения означает минимальный контакт с педагогом, упор на самостоятельную работу.
- Принцип базовых знаний. Для того, чтобы эффективно обучаться в условиях дистанционного обучения, требуются базовые знания.
- Принцип интерактивности. В ходе обучения закономерны не только контакты педагога с учащимися, но и студентов между собой.
- Принцип идентификации. При дистанционном обучении необходим контроль самостоятельности учения, т.к. имеются большие возможности для фальсификации результатов.
- Принцип индивидуализации. В условиях дистанционного обучения возможно обучение по индивидуальному плану, а текущий контроль направлен на корректирование обучения.
- Принцип регламентности обучения требует соблюдения графика самостоятельной работы, жесткого контроля и планирования в ходе обучения.
- Принцип педагогической целесообразности применения медиа средств является одним из основных.

Большому количеству педагогов, ведущих дистанционное обучение, присуще увлечение средствами информационных технологий, Интернетом. Причиной является их доступность и внешняя привлекательность. В результате учителя ориентируются преимущественно на эти средства.

При планировании средств обучения необходимо учитывать российский опыт сетевого обучения. Оптимальным соотношением различных средств дистанционного обучения является следующее: учебники и другие учебные пособия (контурные карты, рабочие тетради, атласы, хрестоматии) – 40-50%, учебная информация на интернет-серверах – 30-35%, видеоконференцсвязь – 10-15%, другие средства – 5-20% [4].

В дистанционном обучении педагог может использовать различные группы методов, к которым относятся широко используемые методы обучения, а также специфические методы.

Рассмотрим, в первую очередь, первую группу.

В современный период наиболее распространенной является классификация методов обучения в зависимости от типа информации. Источники информации могут быть следующие: речь преподавателя; учебные пособия; географическая карта; хрестоматийный материал; иллюстративный материал; информация из интернет-источников; выводы, полученные из практических заданий.

Исходя из вышесказанного, выделяются методы обучения: устные, работа с материалами, работа с наглядными пособиями, задания с цифровым материалом, использование учебных пособий, практические работы [5]. Классификация методов обучения на основе источников знаний нацеливает на работу с разнообразными источниками информации.

Кроме методов обучения, существуют методы проверки и оценки знаний. Конечно, использование разнообразных источников знаний в последнее время актуально. В то же время у этой классификации существенный недостаток – не учитывается характер познавательной деятельности. В этой классификации определены методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично поисковый, исследовательский [1-3].

Объяснительно-иллюстративный метод использует педагог, предлагая готовый материал ученикам; при этом от учеников требуется усвоение этого материала. При объяснении материала педагог использует различные наглядные средства, рисунки, графики, таблицы, схемы и т.д.

В этом случае главное – это усвоить сущность вопроса, темы; восприятие и усвоение второстепенной информации неважно. Студент должен суметь воспринимать подготовленный преподавателем материал, понять его, разобраться в нём и в дальнейшем воспроизводить.

Объяснительно-иллюстративный метод подразумевает не только изложение педагогом материала темы. Может быть организовано выполнение заданий, в результате чего студенты также получают определенный материал в виде выводов, заключений и т.д. Таким заданием может быть самостоятельное изучение раздела, анализ таблиц, графиков и других наглядных материалов [3].

Репродуктивный метод. Его особенность заключается в том, что он направлен на применение знаний учащимися в аналогичных условиях. Примером применения репродуктивного метода является проведение в классе самостоятельных заданий.

При этом студенты должны использовать типовой план, который им предлагает преподаватель. Когда такая работа выполняется впервые, учитель должен показать выполнение задания. Желательно при выполнении типового задания показать образец.

Самостоятельные задания выполняются всеми студентами. Преподаватель контролирует процесс и вносит корректировки. В рамках репродуктивного метода студенты могут работать с памятками, со множеством других разнообразных источников – таблицами, схемами и т.д. Задания могут предлагать сделать определенные выводы, выявить взаимосвязи явлений и процессов, сравнить объекты.

Во всех приведенных примерах студенты учатся применять знания в соответствии с предложенным образцом. При выполнении задания дети используют уже известный способ выполнения. Им не требуется поиск пути выполнения задания. Это говорит о том, что используется репродуктивный метод обучения [5].

Частично-поисковый метод. Цель этого метода – научить студентов осуществлять в обучении творческой деятельности. Для этого педагог учит детей выполнять проблемные задания.

При этом учащимся не предлагается способа выполнения задания. В этом заключается сущность частично-поискового метода. Другое название такого типа заданий – творческие. В этом случае преподаватель ставит проблемный вопрос и делит его на ряд под вопросов, ответы на которые и подводят к ответу на основной вопрос.

Конечно, деятельность студентов в этом случае носит самостоятельный характер, но всё-таки контроль учителя достаточно выражен. Самый яркий пример использования частично-поискового метода – эвристическая беседа. В процессе эвристической беседы студенты получают знания [7].

Ещё одну классификацию методов обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся предлагает Николина В.В. В качестве важнейших методов обучения автор называет такие методы, как: игровой, проектный, дискуссионный, исследовательский и практический.

Кроме традиционных методов, при дистанционном обучении в вузе необходимо применять новые методы. К этой группе методов относится следующее:

Метод индивидуализированного обучения. Главное в этом методе – постоянное взаимодействие студента с преподавателем.

Метод проблемного изложения учебного материала. Сущность этого метода заключается в том, что педагог должен научить студентов разбивать задание на этапы, подбирать подходящий способ выполнения. Проблему, с которой работает учитель, нужно решить аргументированно. Студенты воспринимают способы решения задания, аргументированность, запоминают, из каких этапов складывается решение задания.

В условиях проблемного изложения преподаватель показывает, в какой последовательности нужно выполнять задание, объясняет логику этого движения, а также возникающие противоречия. Другими словами, преподаватель ставит проблему, сам ее решает, а студенты воспринимают аргументированность и логику процесса познания, усваивают этапы решения задания.

Исследовательский метод. В результате применения этого метода студенты готовятся к самостоятельной творческой деятельности. Частично-поисковый метод невозможен без контроля педагога, при исследовательском методе задания выполняются полностью самостоятельно.

Учащиеся при этом ведут исследовательскую деятельность, способ решения проблемы они подбирают самостоятельно, решают проблему также самостоятельно. Задания такого характера даёт преподаватель в ходе занятия, однако время для выполнения задания может потребоваться довольно длительное.

Для выполнения задания студенты самостоятельно находят материал, анализируют, работают с ним и в заключение подводят итоги. Исследовательский метод подводит студентов к освоению методов научных исследований.

Метод проектов является педагогической технологией, которая нацелена не на интеграцию знаний, а на применение их, на приобретение новых знаний. Студент, занимаясь участием в проекте, имеет возможность изучать ранее неизвестные ему способы человеческой деятельности в образовательном пространстве.

Особенностью данного метода является ориентация на самостоятельную деятельность студента, будь то индивидуальная, парная или групповая деятельность, которую студенты выполняют за определённый период времени. Другая, тоже существенная особенность метода проектов – это решение определённой проблемы, основанное на интегрировании знаний, умений и навыков из различных предметов, сфер. Работа студента в рамках проектного метода допускает не только наличие определённой проблемы, но и собственно процесс исследования, решения проблемы, и этот процесс невозможен без четкого планирования деятельности, без продуманного разделения ролей, без эффективного сотрудничества [8].

Также необходимо рассмотреть специализированные технологии дистанционного обучения. В зависимости от используемых средств различают следующие методы обучения в условиях территориального разрыва педагога и обучающихся:

1. Кейс-технология. Этот метод дистанционного обучения подразумевает требует применения кейсов (комплексов, включающих всевозможные материалы для обучения). При этом к материалам относятся: информация из учебных пособий, аудиовизуальные и мультимедийные учебно-методические материалы. При использовании кейс-технологии желательна взаимодействие преподавателя со студентами.

2. ТВ-технология. Этот метод требует применения систем телевидения для того, чтобы обеспечить учащегося материалом. При использовании ТВ-технологии также необходимо общение преподавателя и обучающихся.

3. Сетевая технология. При этом методе обучения применяется общение группы обучающихся внутри определённой сети в интерактивном режиме.

4. Комбинированный способ. Эта технология объединяет все вышеупомянутые технологии [4].

Следующая классификация выделяет методы дистанционного обучения в зависимости от способа коммуникации преподавателей и обучаемых:

1. Самообучение. При этом методе обучающийся осваивает почти весь материал самостоятельно. Он использует подобранные преподавателем ресурсы: печатные учебные пособия, аудио- и видеоматериалы, электронные учебные пособия.

2. Метод индивидуализированного преподавания (обучение «один к одному»). Используется для совместной деятельности педагога и обучающегося. Характерно использование таких средств обучения, как факс, электронная почта, Скайп.

3. Метод «один ко многим». Используется для группы обучаемых.

4. Метод активного взаимодействия (обучение «многие ко многим»). Ориентирован на групповую работу участников обучения.

Выводы. Таким образом, дистанционный формат имеет отличия от традиционного формата прежде всего по своим целевым установкам. Он прежде всего нацелен на решение образовательных задач дополнительного профиля, а не должен быть ведущим в обучении учащихся. При дистанционном формате обучения занятия в вузе проводятся с применением основных групп методов, строятся по всем методическим правилам, но для реализации деятельностного подхода, преподаватель применяет электронные средства обучения. Поэтому педагогу необходимо овладевать цифровыми компетенциями, чтобы сделать занятия яркими и интересными.

Литература:

1. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонок Л.А. и др. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ. – Москва, 2021.

2. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА, МАГИСТРАТУРЫ, АСПИРАНТУРЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ. – Москва, 2021.

3. Алиева Р.Р., Гузуева Э.Р. Роль дистанционного обучения в современном образовании. / Актуальные вопросы истории и развития литературы народов РФ. Международная научно-практическая конференция. – Грозный, 2021. – С. 18-22.

4. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие / А.А. Андреев. – М.: Перо, 1997. – 154 с.

5. Николина В.В. География. Поурочные разработки. 8 класс: учебное пособие для общеобразоват. организаций / В.В. Николина. – М.: Просвещение, 2018. – 189 с.

6. Плиева А.О., Гузуева Э.Р., Кучмезов Р.А. Дистанционные технологии при организации самостоятельной работы студентов. / Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №1(86). – С. 85-87.

7. Таможняя Е.А. Методика обучения географии: учебник и практикум для академического бакалавриата. / Е.А.Таможняя, М.С. Смирнова, И.В. Душина; под общей редакцией Е.А. Таможней. – М.: Юрайт, 2019. – 321 с.

8. Хабибулина Э.М. Дистанционное образование: основные термины, принципы и модели [Электронный ресурс] – Режим доступа: //nsportal.ru/vuz/pedagogicheskienauki/library/2011/12/07/distantcionnoe-obuchenicosnovnye-terminy-printsipy-i

УДК 379.828

кандидат педагогических наук, доцент Корнилов Юрий Вячеславович

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

старший преподаватель Лыткина Ольга Алексеевна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА НАЦИОНАЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ИГРАЛЬНОГО НАБОРА «ТААЙ»

Аннотация. В статье описывается процесс проектирования и разработки национального дидактического игрового набора «Таай» как инструмента развития образного мышления, мелкой моторики, неразрывно связанной с развитием речи ребёнка, познавательной активности, что наиболее важно формировать в дошкольном и младшем школьном возрасте. Предложены восемь различных игровых сценариев: «Карточка и форма», «Угадай форму», «Угадай форму для карточки», «Найди пары», «Мемо», «Пары на время», «Категории», «Симметричные пары», каждый из которых направлен на развитие различных типов мышления, моторики и активности ребенка. Взаимодействие ребенка с силуэтами и формами через игру закладывает основы пространственного мышления, логических рассуждений, упорядочивания и распознавания различных форм и размеров. Также через игру дети начинают осваивать социальные навыки, развивают способность сотрудничать, следовать сценарию, взаимодействовать друг с другом.

Ключевые слова: национальная дидактическая игра, игровой набор, игральные карточки, форма, силуэт, 3D-печать.

Annotation. The article describes the design and creating a national didactic playing set "Taai". This game is a tool for the development of imaginative thinking, fine motor skills, which is inextricably linked with the development of a child's speech, cognitive activity. This is most important to form in preschool and primary school age. Eight different game scenarios are offered: "Card and shape", "Guess the shape", "Guess the shape for the card", "Find pairs", "Memo", "Timed pairs", "Categories", "Symmetrical pairs". Each play scenario is aimed at developing different types of thinking, motor skills and activity of the child. The child's interaction with silhouettes and shapes through play lays the foundations for spatial thinking, develops logical reasoning, ordering and recognition of various shapes and sizes. By means of play, children begin to master social skills, develop the ability to cooperate, follow a script, and interact with each other.

Keywords: national didactic game, play set, playing cards, shape, silhouette, 3D printing.

Введение. Игровая деятельность как основной инструмент познания мира является неотъемлемой частью жизни ребенка. Согласно авторам В.Д. Шадрикову, Л.С. Выготскому, А.Н. Леонтьеву, Д.Б. Эльконину и другим через игру ребенок узнает о свойствах окружающих его объектов, познает принципы функционирования вещей, их принадлежность и многое другое. Дидактические игры наряду с подвижными и ролевыми занимают особое место, обучая ребенка решению конкретных задач. Национальные дидактические игры, в свою очередь, способны развивать в ребенке национальную идентичность, принадлежность к определенному этносу, имеющему свои традиции и обычаи. Так ребенок начинает чувствовать себя частью окружающего его социума, развивая в себе понимание идентичности, возможности перенять культурные традиции и ценности. Как отмечают М.В. Алексеева, В.Г. Винокурова, «народные игры – своеобразный жанр народного творчества, раскрывающий национальную культуру и быт в прошлом и настоящем» [1], что является незаменимым фактором в сохранении духовной преемственности поколений. Сохранение гармонии этнических культур как фактор воспитания подрастающего поколения на этнокультурных традициях [2] все реже просматривается на фоне цифровизации [3] и выхода в глобальное пространство.

Изложение основного материала статьи. В этой связи авторы и разработчики данного проекта определили целью работы сохранение национальной идентичности подрастающего поколения в игровой форме через воспроизводство форм и образов традиционных объектов и предметов быта народа Саха современными средствами цифровых технологий, спроектировав и разработав национальный дидактический игровой набор для детей «Таай».

При проектировании игрового набора был сделан упор на развитие образного мышления [4], мелкой моторики [5], неразрывно связанной с развитием речи ребёнка, активизации познавательной активности [6], что наиболее важно формировать в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Авторами разработки при производстве игрового набора были задействованы как традиционные средства изобразительного искусства (разработка эскизов), так и современные графические программные пакеты двумерной и трехмерной графики (оцифровка, трассировка, 3D-моделирование). Однако, несмотря на применение современных технологий 3D-моделирования и прототипирования элементы игрового набора намеренно созданы не в объемном (трехмерном) виде, а напротив подчеркивают силуэты и форму объектов природы, предметов, характеризующих якутский национальный быт и традиционный образ жизни народа Саха. Ребенок, исследуя формы, тем самым познает мир и устанавливает ассоциативные связи между игровой формой и реальным объектом со всеми присущими ему свойствами и назначением. Авторские художественные иллюстрации игровых карточек, составляющих основу игрового набора, отражают традиционные якутские мотивы, жизнь и быт, формируя в воображении ребенка целостные образы.

Разработанный игровой набор представляет собой комплект из 16 игровых карточек размером 148x105 мм (формат А6) с разнообразными изображениями на различные национальные темы (времена года, охота, быт, национальные уборы и др.), где на каждой из карточек присутствует от одного до трех мест в виде бесцветных силуэтов, соответствующих формам, входящим в игровой набор. Так, на рисунке 1 на карточке с изображением лошади имеется 3 места для форм (сэргэ с головой лошади, чаппарах, кычым).

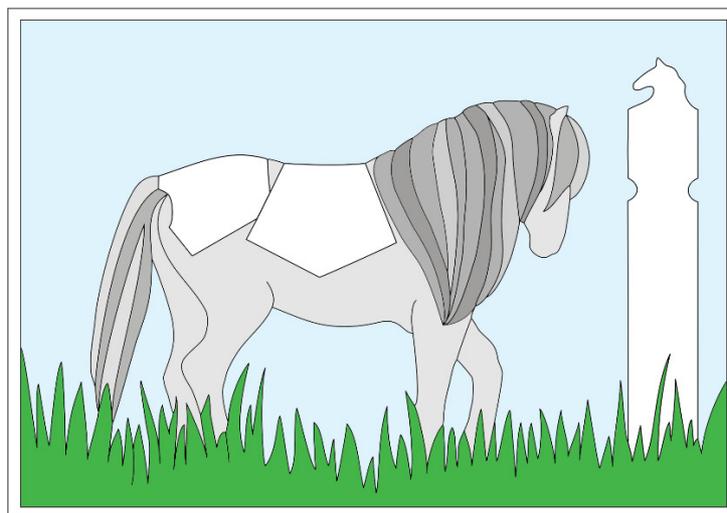


Рисунок 1. Авторский эскиз игровой карточки с тремя местами для форм

Формы, входящие в набор, представляют собой силуэты животных, элементы природы и предметы, характеризующие якутский национальный быт и традиционный образ жизни народа Саха (рисунок 2).

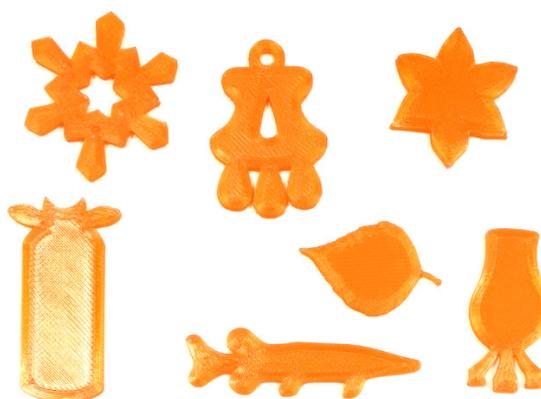


Рисунок 2. Примеры изготовленных форм, входящих в состав игрового набора

Всего в состав игрового набора входит 28 форм, размер в диагонали которых колеблется от 25 до 90 мм. Таким образом, для каждой из 28 форм на игровых карточках предусмотрены места (бесцветные силуэты) для их совмещения, создания пары «силуэт – форма». Формы выполнены толщиной в 2 мм, что находится в размерном диапазоне, достаточном для организации игры с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Все формы игрового набора, выполненные на основе авторских эскизов, в дальнейшем прошли процедуру оцифровки, трассировки растровых изображений и в дальнейшем были изготовлены на 3D-принтере методом послойного наплавления (FDM), который широко используется при создании трёхмерных моделей при прототипировании и промышленном производстве [7]. В наборе намеренно отсутствуют одинаковые формы, а также не предусмотрены идентичные по форме, но отличающиеся по размеру объекты.

Игра ребенка с силуэтами и формами закладывает основы пространственного мышления, логических рассуждений, упорядочивания и распознавания различных форм и размеров. Параллельно через игру дети начинают осваивать социальные навыки, такие как общение, очередность и др. Играя дети также развивают способность сотрудничать, следовать сценарию, взаимодействовать друг с другом.

Все 28 игровых форм делятся на 14 смысловых пар (рисунок 3) согласно различным признакам (рыбы, посуда, одежда, изделия из металла и др.).

Сэргэ с головой коня – Сэргэ с чороном	Подснежник – Сардаана	Лук – Нож	Чапсараах – Кычым
Чорон – Чорон треногий	Кытыйа – Хамыйах	Снежинка – Огонь	Талах ынах – Талах ньирэй
Утка – Стерх	Щука – Карась	Шапка – Варежка	Серьга – Хомус
	Дерево – Лист	Олень – Собака	

Рисунок 3. Список парных форм

Для реализации игровых сценариев, а также для хранения форм и карточек, спроектирован и изготовлен мешочек – неотъемлемая часть игрового набора – выполненный в традиционном национальном стиле (рисунок 4).



Рисунок 4. Мешочек для игрового набора в традиционном национальном стиле

Более того, среди игровых форм прослеживаются схожие по силуэту объекты (лист и огонь, снежинка и подснежник и др.), вводящие игроков в заблуждение, что может усложнить и при этом одновременно усилить игровой момент. Данное подобие форм носит намеренный характер, вынуждая игроков детальнее изучать формы во время игры, в большей степени не глядя, наощупь.

Игральный набор задумывался как комплект для нескольких игровых сценариев. Перед каждым сценарием предварительно необходимо обсудить с игроками что изображено на игровых карточках и что входит в набор игровых форм. Важно довести до ребенка, что из себя представляет каждый объект или предмет и какое имеет назначение, какими свойствами обладает.

Согласно первому сценарию «Карточка и форма» предлагается раздать всем игрокам одинаковое количество карточек. Оставшиеся игральные карточки следует отложить в сторону как не участвующие в игре. Все игральные формы помещаются в мешочек и тщательно перемешиваются. Далее, после определения порядка хода игроков, первый игрок помещает руку в мешочек и быстро не глядя вытаскивает одну форму. Если силуэт данной формы присутствует на какой-то из карт игрока, то он кладет на него данную форму, после чего совершает очередную попытку, пока не достанет форму, отсутствующую на карточках игрока. Когда игрок достает форму, не соответствующую силуэтам на его карточках, в таком случае игрок передает право хода следующему игроку и возвращает форму в мешочек. Выигрывает тот, кто быстрее других закроет все бесцветные изображения на карточках формами из мешочка.

Второй игровой сценарий «Угадай форму» предполагает отгадывание формы игроком наощупь не глядя, поместив руку в мешочек. Согласно данному сценарию все формы помещаются в мешочек и тщательно перемешиваются. Игроки по очереди опускают руку в мешочек и должны за заранее обговоренный период времени не глядя назвать выбранную форму, определив ее наощупь. Если форма определена правильно, игрок забирает ее себе. В противном случае возвращает ее обратно в мешочек. Выигрывает тот, кто соберет

большее количество форм. По желанию игроков сценарий можно усложнить, введя правило обязательного объяснения или описания принадлежности предмета (формы), вытянутого из мешочка. Например, если игрок вытянул и при этом угадал форму «лист», то он должен объяснить, что листья растут на деревьях. Они начинают расти весной, а осенью желтеют и опадают на землю.

Третий сценарий «Угадай форму для карточки» предполагает вытягивание карточки наугад и, опустив руку в мешочек, поиск наощупь всех форм, силуэты которых указаны на карточке. «Угадай форму для карточки» начинается с перемешивания игровых карт рубашкой вверх. Затем игроки по порядку достают из колоды одну карту и, опустив руку в мешочек, за заранее определенный период времени (от 5 до 30 секунд) наощупь ищут формы, силуэты которых указаны на карточке. Если за данный период времени игрок успевает нащупать в мешочке одну или несколько форм (в зависимости от количества силуэтов на карточке), то эти формы присваиваются данному игроку. Если игрок неверно угадывает форму, право хода переходит к следующему, а карточка остается у игрока до наступления следующей очереди, где попытка поиска форм повторяется. Право хода переходит к следующему игроку также и по истечении времени. Выигрывает тот, кто наберет больше форм.

Четвертый сценарий «Найди пары» предполагает наличие ведущего (взрослого), который будет регулировать ход игры по поиску логических пар между двумя формами. Все формы из мешочка разделяются ведущим согласно парам, представленным на рисунке 3. По одной форме из каждой пары из списка ведущих выкладывает на стол, а парную форму складывает в мешочек. Первый набор форм раскладывается перед игроками на столе. Далее каждый игрок по очереди вытаскивает форму из мешочка и ищет среди форм, выложенных на столе, парную, объясняя почему именно данные формы представляют собой пару. В случае согласия всех игроков с данным утверждением, данный игрок забирает пару себе, после чего передает право хода следующему игроку. Выигрывает тот, кто наберет большее количество пар.

Пятый сценарий «Мемо» построен на запоминании силуэтов на игровых карточках, которые игроки по очереди переворачивают изображениями наверх и ищут совпадения с формами, имеющимися на руках. Перед началом игры карточки выкладываются на столе вверх рубашкой в форме квадрата 4 на 4 согласно схеме, изображенной на рисунке 5. Каждому игроку раздаются формы в равном количестве, после чего игроки по очереди переворачивают по одной карточке на столе, пытаясь запомнить ее изображение и размещенный на ней силуэт формы (форм может быть до 3-х на одной карте). Если у игрока имеется форма (если на карточке несколько силуэтов, то достаточно совпадения одной формы), силуэт которой размещен на перевернутой в данный момент карточке, то игрок забирает карточку себе, после чего переворачивает следующую карточку. Если совпадения нет, право хода переходит к следующему игроку, а последняя перевернутая карточка возвращается на место рубашкой вверх.

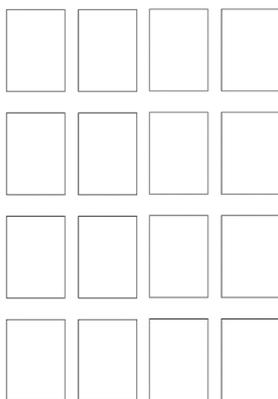


Рисунок 5. Схема расположения игровых карт

Таким образом одновременно может быть открыта только одна карточка. При реализации данного сценария игрокам важно запоминать места расположения карточек, силуэты которых совпадают с формами, имеющимися на руках. При получении права хода нужно переворачивать именно те карточки, силуэты на которых совпадают с формами, находящимися у игрока. Выигрывает тот, кто соберет большее количество карточек. Схема расположения игровых карточек видится наиболее оптимальной для их привязки к местоположению относительно друг друга, а также согласно возрасту игроков, для которых рекомендована данная игра.

Шестой сценарий «Пары на время» подразумевает вытаскивание парных форм из мешочка на время. Игрокам в заранее определенный временной период предлагается попытаться вытащить из мешочка парные формы (рисунок 3). Если формы не парные, они возвращаются обратно в мешочек, в случае правильного «нащупывания» игрок забирает себе пары форм. Выигрывает тот, кто соберет большее количество форм.

Седьмой сценарий «Категории» предлагает игрокам вытаскивать формы, принадлежащие определенной категории. Все игровые формы по смыслу разделены на 4 категории: деревянные, животные, одежда и предметы быта, природа. Авторское видение принадлежности форм к группам представлено на рисунке 6. Однако по соглашению игроков принадлежность формы конкретной категории может быть пересмотрена. Например, спорным остается принадлежность формы «нож» к категории «деревянные», тогда во время игры можно отнести данную форму категории «одежда и предметы быта». Перед началом игры игрокам предлагается осуществить распределение категорий. Для этого в мешочке необходимо оставить по одной форме из каждой категории (например, лук, утку, варежку и лист), а игрокам предложить по очереди вытащить по одной форме, которая и определит кому выпадает какая категория. Далее первый по очереди игрок должен наощупь определять формы, принадлежащие своей категории. Если игрок правильно определил форму, принадлежащую выпавшей ему категории, то он оставляет её себе и продолжает

определять следующую. В случае, если очередная форма определена неверно или принадлежит категории, отличной от той, которую собирает игрок, право хода переходит следующему игроку. Выигрывает тот, кто соберет больше форм. Перед началом игры можно уравнивать количество форм в каждой категории, удалив из мешочка лишние.

Деревянные	Животные	Одежда и предметы быта	Природа
<ul style="list-style-type: none"> • Сэргэ с головой коня • Сэргэ с чороном • Лук • Нож • Чорон треногий • Чорон одноногий • Кытыйаа • Хамыйах 	<ul style="list-style-type: none"> • Талах ынах • Талах ынырэй • Утка • Стерх • Щука • Карась • Олень • Собака 	<ul style="list-style-type: none"> • Чаппырах • Кычым • Шапка • Варезка • Серьга • Хомус 	<ul style="list-style-type: none"> • Подснежник • Сардаана • Снежинка • Огонь • Лист • Дерево

Рисунок 6. Распределение форм по группам

Восьмой сценарий «Симметричные пары» является модернизацией второго сценария. Тут игрокам предлагается доставать из мешочка только те формы, которые имеют осевую симметрию. В данном сценарии необходимо доставать из мешочка такие формы, как серьга, кычым, чаппарах, чорон, лук, сардаана, дерево, кытыйаа и др.

Выводы. Таким образом, разработанный национальный дидактический игровой набор «Таай» и предложенные авторские сценарии игр «Карточка и форма», «Угадай форму», «Угадай форму для карточки», «Найди пары», «Мемо», «Пары на время», «Категории», «Симметричные пары», представленные в статье, могут стать достойным средством развития образного мышления ребенка, благотворно влияя на развитие мелкой моторики рук, а также активизировать познавательную активность играющих, что наиболее важно формировать в дошкольном и младшем школьном возрасте. Важным моментом является приобщение и сохранение национальных традиций народа Саха, отражение которого прослеживается как через авторские художественные иллюстрации, так и формы, силуэты объектов природы, предметов, характеризующих якутский национальный быт и традиционный образ жизни народа Саха.

Литература:

1. Алексеева, М.В. Роль национальных подвижных игр для физического развития детей / М.В. Алексеева, В.Г. Винокурова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Текст: электронный // urok.1sept.ru: [сайт]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/528530> (дата обращения: 16.09.2021).
2. Карасева, Г.И. Национальная игра как фактор формирования этнокультурной идентичности коренных народов Республики Саха (Якутия): автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Г.И. Карасева; – Санкт-Петербург, 2012. – 26 с. – Текст: непосредственный.
3. Корнилов, Ю.В. Опыт разработки онлайн-курсов и организации онлайн-обучения в высшей школе / Ю.В. Корнилов, И.Б. Государев. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5. – С. 60.
4. Савенков, А.И. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника / А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина. – Текст: непосредственный // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 4. – С. 4-13.
5. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» / Л.Б. Осипова // Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2011. – 123 с. – Текст: непосредственный.
6. Коротаяева, Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся: учебное пособие (вопросы теории и практики) / Е.В. Коротаяева. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1995. – 84 с. – Текст: непосредственный.
7. Сорочинский, М.А. Преимущества 3D-печати в образовательной деятельности / М.А. Сорочинский. – Текст: непосредственный // Современное образование: традиции и инновации. – 2018. – № 1. – С. 38-41.

УДК 372.881.1

старший преподаватель Котрикадзе Елена Важаевна

Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (г. Москва);

старший преподаватель Жаркова Людмила Ивановна

Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (г. Москва)

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СТАТЕЙ СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Данная статья посвящена описанию некоторых трудностей, возникающие у студентов старших курсов технических вузов при переводе научно-технических текстов с английского языка. Качественный перевод научно-технических текстов подразумевает не только прекрасное владение языком переводимого текста, но и отличного знания терминологии той или иной сферы, к которой относится данный текст. И хотя большинство научно-технических текстов имеют некоторую схожесть во многих аспектах, тем не менее своеобразие языка, на котором они составлены, накладывает некоторые характерные особенности стиля таких текстов. Специфика английских научно-технических текстов заключается в изобилии технических терминов в отличие от технических текстов европейских языков. Особенно в области Интернета и компьютерной техники. Задача специалиста, занимающегося переводом такого рода текстов, заключается в правильном и грамотном подборе средств при переводе технической терминологии, а также необходимости учитывать особенности научно-технических текстов переводимого языка для максимально точного изложения содержания научно-технического текста.

Ключевые слова: терминологическая связка, профессионализмы, научно-технический перевод, многокомпонентные существительные, атрибутивные конструкции.

Annotation. This article is devoted to the description of some difficulties encountered by undergraduate students of technical universities when translating scientific and technical texts from English. High-quality translation of scientific and technical texts implies not only an excellent command of the language of the translated text, but also an excellent knowledge of the terminology of a particular field to which this text belongs. And although most scientific and technical texts have some similarity in many aspects, nevertheless, the originality of the language in which they are composed imposes some characteristic features of the style of such texts. The specificity of English scientific and technical texts lies in the abundance of technical terms, in contrast to the technical texts of European languages. Especially in the field of the Internet and computer technology. The task of a specialist engaged in the translation of such texts is the correct and competent selection of tools for the translation of technical terminology, as well as the need to take into account the features of scientific and technical texts of the translated language for the most accurate presentation of the content of the scientific and technical text.

Keywords: terminology bundle, professionalism, scientific and technical translation, multicomponent nouns, attributive constructions.

Введение. Научно-технический перевод с английского языка на русский требует определенных навыков. Его цель заключается в переложении научно-технической информации с одного языка на другой. Такой перевод объединяет научный стиль изложения и специфику технических наук. В этом случае те, кто им занимается (будь то профессиональный переводчик или студент, или инженер) неизбежно сталкиваются с особенностями и трудностями, без знания которых можно допустить ошибки даже при очень хорошем владении английским языком. Одна из разновидностей перевода – это перевод научно-технических текстов по разнообразным техническим специальностям. Под этим подразумевается:

- перевод научно-исследовательских статей по техническим специальностям;
- перевод документации;
- перевод руководств по использованию специального технического оборудования и изделий.

Самым востребованным является письменный перевод. Он трудоемок и должен соответствовать определенным критериям и подразумевает очень хорошее владение английским языком, умение излагать материал как можно ближе к первоисточнику, владеть общедоступной информацией и знаниями в области переводимого текста [9].

Научно-техническому переводу присуща логичность и точность, терминологическая насыщенность с учетом многозначности (например, слово «wire» можно перевести как проволока, телеграф, шина и т.д.), отсутствие эмоций, что означает изложение только фактов без экспрессивных высказываний, а также преобладание сложных конструкций с разнообразными придаточными предложениями, что делает текст громоздким и затрудняет восприятие, причем все мысли и идеи в таком тексте излагаются точно, сухо, логично, скрупулезно и безлично. Можно заметить, что стиль научных работ на английском языке во многом схож с русским научным стилем, впрочем, как и в других языках. Необходимо учитывать специфику перевода как общенаучных, популярных текстов, так и узкопрофильных с учетом авторских первоисточников и контекста.

Изложение основного материала статьи. Каковы же трудности и особенности научно-технического перевода статей с английского языка на русский?

Прежде всего, главная трудность заключается в изобилии терминов (неологизмов), которые обусловлены быстрым развитием науки и техники. В этом случае необходим специальный словарь или даже консультация специалиста в той или иной отрасли.

Термин – это слово, которое имеет значение, отличающееся от обиходного значения в зависимости от области науки, в которой он употребляется. Следует учитывать и многозначность английских терминов. Например, «face» означающее «лицо» в обиходе, в широком техническом значении – это «поверхность», в геометрии – «грань», в строительстве – «фасад, облицовка», в горной промышленности его переводят как «забой, лава». Как глагол в строительстве «face» означает «отделывать, облицовывать», а в металлургии – «шлифовать».

В специализированном тексте почти каждое хорошо знакомое слово может оказаться термином. Так, в морской терминологии «man-of-war» переводится как «военный корабль (а не как солдат), в тексте по механике «no play is admitted» вовсе не означает «играть нельзя», а «люфт не допускается». Слово «dead» в

электротехнике переводится как «обесточенный», в строительстве и машиностроении как «глухой, несквозной». В авиации всем известное слово «structure» следует переводить не как «структура», а как «конструкция». Например, «aircraft structure» означает «конструкция летательного аппарата (самолета)». Вот еще один пример многозначности термина – «pocket» – (карман) имеет следующие значения – «воздушная яма» (в авиации), «окружение» (в военной науке), «мертвая зона» (в радиотехнике), «кабельный канал» (в электротехнике), «гнездо месторождения» (в геологии).

Важным является понятие терминологической связки (сложение отдельных слов, обозначающее единое понятие – «sliding bearing» (скользящая опора), хотя отдельно слово «bearing» зачастую переводится как «подшипник»).

Во избежании проблем с переводом, важно знать и о таком понятии как «профессионализм». Это слова и выражения, которые распространены среди людей определенной профессии или конкретной сферы деятельности. Часто они проникают в общелитературное употребление и выступают как просторечные и эмоционально окрашенные эквиваленты терминов [6]. Они также представляют собой образные названия производственных процессов, орудий и продуктов труда, изобретений и т.д. Например, tin-fish (дословно жестяная рыба) переводится как подводная лодка, а block-buster (дословно сметающий квартал) – профессионализм, который следует переводить как особая бомба для разрушения больших зданий.

Появление профессионализмов в языке тесно связано с появлением новых предметов, которым надо подобрать соответствующее и максимально понятное новое название. Профессионализмы – это те же термины и их называют профессионализмами, когда речь идет о конкретной узкопрофильной профессиональной сфере.

При переводе текстов с профессионализмами используются 3 группы переводческих приемов, с которыми необходимо ознакомиться студентам технических вузов: лексические, грамматические и стилистические.

Лексические приемы включают в себя транскрипцию, калькирование, описание, семантическую модификацию, комментарий, функциональную замену (нулевой перевод).

Переводческая транскрипция – это воспроизведение звучания слова и его максимально точная имитация на языке перевода. Источником транскрипции обычно являются греческие, латинские или английские единицы, в зависимости от того, какие корни лежат в основе исходного термина, например, cable – кабель и т.д., или «modus operandi» на латыни означает «порядок функционирования» или «образ действия». Это выражение часто употребляется в научно-технической литературе. Также можно встретить примеры переводческой транскрипции как: Hercules missile – ракета «Геркулес», crystallization – кристаллизация, nanopocomposite – наноккомпозит, webinar – вебинар (семинар, который проводится через интернет).

Калькирование в лингвистике – это заимствование иноязычных слов, выражений, фраз буквальным переводом. Калькированию обычно подвергаются термины и широко употребляемые слова и словосочетания. Например, «cyber store» – интернет-магазин и другие. Много примеров калькирования можно найти в романах Артура Хейли, который погружает читателей в профессиональную деятельность людей, описываемых в его романах («Аэропорт», «Колеса», «Отель» и др.) Так, «the lion gate» (дословно львиная клетка) в его романе «Аэропорт» перевели как багажный отсек, а львиной клеткой его называют грузчики, имея в виду то, что только храбрые и наивные пассажиры сдают то, что им дорого в багаж [2].

Во время калькирования допускаются изменения падежных форм, количества слов, порядка слов, а также изменения морфологического и синтаксического статуса. Можно упомянуть и некоторые аффиксы – «maldistribution of costs» – неправильное распределение затрат и «non-taxible income» – не облагаемый налогом доход.

Довольно часто примеры калькирования можно встретить в области компьютерных технологий, например: account – аккаунт (сведения о пользователе компьютерной сети), bug – баг (ошибка в программе), driver – драйвер (вид программы посредника), zip – зип, (программа сжатия файлов), и т.д.

Семантическая модификация – это подбор смыслового значения единицы исходного языка по контексту. К примеру, в романе Артура Хейли «Аэропорт» есть такое предложение Our «think group» played all tape recordings» – наша «мозговая группа» прослушивала все магнитофонные записи. Имеется в виду, что в отделе диспетчеров специалисты-профессионалы в своем деле прослушивали все магнитофонные записи. Все вышеизложенные примеры относятся к лексическим приемам перевода. Или еще один пример: The 19-th century saw a temperature and pressure become controlled in new ways [3].

Следует отметить одну из важных особенностей научно-технических текстов на английском языке – это отсутствие употребления времен Perfect Continuous, что порой вызывает недоумение у студентов, хорошо знакомых с этой группой времен. Возможно это связано со спецификой значения этой группы времен, которая выражает длительное действие, только что завершившееся или продолжающееся. В научно-технических текстах, содержащих в основном четкую, ясную и прагматичную информацию, практически невозможно употребить эту группу времен в виду очень длинного отрезка совершающегося действия. Конечно, можно использовать времена группы Perfect Continuous если речь идет о каких-то долгосрочных технических проектах, каких в настоящее время очень мало из-за дороговизны таких проектов. Вполне вероятно, что именно по этой причине в некоторых учебниках по английскому языку для технических вузов, в частности, например, в учебнике Орловской отсутствует подробное описание этой группы времен.

Из грамматических приемов часто применяется функциональная замена или нулевой перевод (использование в переводе иной грамматической формы). «These airplanes were in a holding area which pilots called «penalty box»- эти самолеты держали в так называемой «предварилковке», т.е. в специальной зоне ожидания. Дословный перевод «penalty box» – скамейка штрафников или штрафная зона. Это пример заимствования из спорта, где это выражение стало профессионализмом в авиации. Еще один пример – «Designers liked to see the results of their work out of doors – «on the grass» as they put it. (Дизайнерам нравилось смотреть на результаты своей работы под открытым небом – «на травке» как они выражаются). Поскольку профессионализмы чаще всего являются отдельными словами или словосочетаниями, то и переводить их надо с использованием таких приемов как описание и комментарий, т.к. их буквенный перевод не отражает смысловое значение. Однако, при переводе терминов, которые относятся к названиям технических механизмов, приспособлений и производственных процессов, вполне возможно применять прием транскрипции или транслитерации.

Кроме того, в научно-техническом переводе можно использовать приемы опущения и добавления. Например, в следующем предложении – The company has two kinds of electrical reserve – «spinning» and «ready». Перевод такой: у компании есть два электрических резерва – «рабочий резерв и «резерв, находящийся в состоянии готовности».

Стилистические приемы касаются и перевода метафор, идиом и т.п. Здесь можно применить замену словесного состава, замену образа, дословный перевод с комментарием и без. Но стоит отметить, что в научно-техническом переводе, где отсутствуют эмоции и чувства, метафоры практически не встречаются, а идиомы, если и встречаются, то очень редко.

Еще одной трудностью перевода технических текстов являются цепочки (группы) существительных. Это ряд из трех или более существительных, представляющих одно понятие. В такой цепочке главное существительное стоит всегда в конце, а все предшествующие слова являются определениями к нему. Впервые понятие «noun chain» было введено юристом-историком Ричардом Уайдиком в 1979 году после публикации его книги «Простой английский для юристов» и относится к специфике английского языка. Обычно перед цепочкой стоит артикль.

При переводе лексики научно-технической литературы наибольшую трудность представляют многокомпонентные, беспредложные атрибутивные конструкции – терминологические сочетания [5].

Перевод существительных в роли определений подчиняется определенным правилам и их следует переводить следующим образом:

- существительными в родительном падеже. Например, «an institute building» – здание института; «pump modification» – доработка насоса;
- прилагательным. Например, «light waves» – световые волны; «road sign» – дорожный знак;
- предложным оборотом. Например, «an exchange contract» – договор об обмене. Или «calculation error» – ошибка в вычислениях;
- причастным оборотом. Например, «war damage» – ущерб, нанесенный войной;
- смешанный тип, где есть и причастие, и герундий. Например, «computerized accounting system» – компьютеризированная система учета.

Важно также учитывать тот факт, что внутри самой цепочки могут быть и существительные, определяющие одно из существительных цепочки. Вот такой пример – «a super high voltage transmission line» – линия передачи сверхвысоких напряжений. С переводом цепочки существительных при наличии союза надо быть очень внимательным. Например, «signal and image processing» – обработка сигналов и изображений. Здесь слово «signal» связано в переводе со словом «processing» только косвенно через слово «image».

Цепочка может состоять из 3-х слов, среднее из них - прилагательное, причастие или герундий, поэтому очень важно определить правильную очередность перевода частей речи, входящих в ее состав и научить студентов специфике перевода научно-технических текстов. В этом случае перевод стоит начинать с последнего слова и соблюдать перевод в обратном порядке (справа налево). При этом грамматическая форма среднего слова в переводе не всегда соблюдается. Например, «the round-feeding system» (feeding – причастие I) – система подачи сырья; «a job scheduling problem» (scheduling – герундий) – проблема составления графика работ. А если среднее слово выражено прилагательным, то в этом случае при переводе можно использовать предлог. Например, «a pilot-dependent situation» – зависящая от летчика ситуация. Или без предлога – «a fault-free device» – исправный прибор. Следует уточнить тот факт, что в цепочке определений могут быть прилагательные, относящиеся и к главному слову, и к существительному-определению. В этом случае, если такое прилагательное стоит первым, то оно зачастую все же относится к последнему (главному) существительному. Например, «This interesting electricity issue is being discussed now» – этот интересный вопрос, касающийся электричества, сейчас обсуждается. Но необходимо иметь в виду и то, что прилагательное, стоящее первым в цепочке, может определять следующее за ним существительное, а не последнее. Например, «This gear performs straight line motor» – этот механизм выполняет движение по прямой линии.

Существительное-определение в основном используется в единственном числе, даже если имеется в виду множественное число. Например, «a test result indicator» – индикатор результатов контроля. Но если необходимо подчеркнуть множественность предметов, то такое существительное никогда не переводится прилагательным. Здесь можно применить конструкцию с of.

Следует отметить, что все многочленные атрибутивные группы разнообразны по своему составу и характеру. Они употребляются в англоязычных научно-технических источниках для большей сжатости и экономии текста. Задача переводчика или студента, занимающегося научно-техническим переводом состоит в том, чтобы разобраться в смысловых и синтаксических отношениях их компонентов [8]. Более того, важно понимать, что сложносоставные (многокомпонентные) существительные не всегда приемлемы со стилистической точки зрения, поэтому не следует ими злоупотреблять.

В грамматике англоязычных научно-технических статьях часто используются развернутые синтаксические конструкции, а именно предложения с большим количеством неличных форм глагола и пассивных конструкций. Так например, А.Л. Пумпянский было доказано, что личные формы глагола встречаются в научно-технической литературе в два раза реже, чем в художественной [4].

Еще одна сложность перевода научно-технических текстов – это несовпадение требований к сокращениям, параметрам ГОСТов в разных странах, которые существенно могут отличаться друг от друга. Например, в английской технической литературе сокращению подвергаются все части речи – «assembly – assy», «without – w/o», «weight to volume – w/v» и т.д. Кроме того, существуют сложности в передаче связности текста, т.к. часто переводчики стремятся изменить структуру предложения или целого параграфа, а также расчленил текст оригинала. Нужен тщательный анализ контекста и знание тематики перевода [1].

Выводы. Два последних десятилетия характеризуются повышенным вниманием к научно-техническому переводу в связи с глобализацией, ростом количества международных организаций на внутреннем рынке, ускоренным развитием цифровых технологий (в частности Интернета). В результате этого увеличивается потребность в подготовке специалистов по научно-техническому переводу (в том числе и по английскому языку), т.к. в мире постоянно появляются разнообразные технические новинки и изобретения, которым требуется качественный перевод. Следует отметить, что обучение письменному научно-техническому переводу в системе высшего профессионального образования в России (особенно студентов технических

неязыковых вузов), является важной частью образовательных программ, несмотря на то, что основной акцент в последнее время делается на устную речь. Переводчикам такой литературы следует совершенствовать свои навыки перевода, так как хорошая лингвистическая подготовка и изучение специфики процесса перевода в зависимости от сферы его применения оказывает влияние на профессиональную компетентность современного специалиста. В заключении отметим, что и отечественные, и зарубежные исследователи признают наличие сложностей при переводе технических текстов и необходимость всестороннего их изучения [7].

Литература:

1. Коняева Л.А. О некоторых трудностях научно-технического перевода. – Перевод и сопоставительная лингвистика. – Выпуск 11. – 2015. – 53 с.
2. Михеева С.В. Особенности перевода профессионализмов на примере произведений Артура Хейли – VI международная научная конференция «Современная филология». – Казань, март 2018 г. – «Молодой ученый». – С. 56-60
3. Орловская И.В., Самсонова Л.С., Скубрияева А.И. Учебник английского языка для технических университетов и вузов. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 447 с.
4. Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы. – Минск: Поппури, 1997. – 12 с.
5. Судовцев В.А. Научно-техническая информация и перевод. – М. – Высшая школа, 1989. – 231 с.
6. Татаринов В.А. Теория терминоведения. – Т. 1. – М. – Московский лицей, 1996. – Т. 1. – 11 с.
7. Ушакова А.О. Специфика технического перевода. – Вестник ПНИПУ Проблемы языкознания и педагогики. – N 4, 2017. – 24 с.
8. Юдина И.И. Структурные особенности атрибутивных словосочетаний и способы их перевода. – М. – Изд-во Наука, 1981. – 343 с.
9. Юсупова Ш.Б. Некоторые сложности перевода английских технических терминов «Молодой ученый» – 2015. – С. 808-811

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры криминалистики кандидат педагогических наук Кочерова Людмила Алексеевна

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

преподаватель кафедры криминалистики Нестеренко Андрей Владимирович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

преподаватель кафедры криминалистики Аскарар Сергей Владимирович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ ПРОВЕДЕНИЮ АВТОРОВЕДЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В РЕШЕНИИ СЛЕДСТВЕННЫХ И ОПЕРАТИВНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье рассмотрены порядок и особенности проведения автороведческой диагностики с целью решения следственных и оперативных задач. Использование специальных знаний специалистов (экспертов) в области автороведческой диагностики позволяет курсантам оперативно анализировать анонимные тексты, выдвигать версии о характеристиках автора и является перспективным направлением взаимодействия следователей (дознателей), сотрудников оперативных подразделений со специалистами (экспертами) по установлению криминального субъекта путем сужения круга подозреваемых в совершении преступления лиц.

Ключевые слова: автороведческая экспертиза, диагностика, анонимный текст, индивидуально-личностные качества, курсанты, занятия по криминалистике.

Annotation. The article considers the procedure and features of conducting an author's diagnostic in order to solve investigative and operational tasks. The use of special knowledge of specialists (experts) in the field of author diagnostics allows cadets to quickly analyze anonymous texts, put forward versions about the characteristics of the author and is a promising direction of interaction of investigators (interrogators), employees of operational units with specialists (experts) to identify a criminal subject by narrowing the circle of suspects in the commission of a crime.

Keywords: author's expertise, diagnostics, anonymous text, individual and personal qualities, cadets, criminology classes.

Введение. Принципиальная основа организации деятельности в целях раскрытия и расследования преступлений – это взаимодействие следственных, оперативных и экспертно-криминалистических подразделений правоохранительных органов, в частности МВД России, а поиск путей его совершенствования – одна из приоритетных и насущных задач развития правоохранительной системы в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. Актуальным остается вопрос, непосредственно связанный с раскрытием и расследованием преступлений, направленный на повышение эффективности совместной работы экспертно-криминалистических подразделений органов МВД России и инициаторов заданий в области применения специальных знаний (в том числе результатов экспертиз и исследований) для решения оперативных и следственных задач [3-8]. Плодотворность подобного взаимодействия, основанного на деятельном и рациональном использовании ресурсов экспертно-криминалистических подразделений с учетом актуальных потребностей оперативно-следственных подразделений, способствует своевременному реагированию правоохранительных органов на совершение преступлений.

Так, сотрудниками предварительного следствия, дознания, уголовного розыска проводится целый комплекс мероприятий по сбору, оценке, исследованию, использованию информации о лицах, причастных к совершению преступления, с целью подтверждения или опровержения их виновности или невинности [7].

Сбору информации о личности преступника уделяется особое внимание (его биологических, психологических и социальных особенностях). С точки зрения криминалистики, наряду с анализом таких

элементов преступления, как время, место, способ и другие обстоятельства, для формирования целостного представления о преступнике необходим анализ проявленных им личностных характеристик. На основе информации, содержащейся в следах преступления, составляются розыскные ориентировки сотрудниками подразделений уголовного розыска.

Нередко, в следственных и оперативно-розыскных целях требуется установить автора анонимного текста в документе, которым может выступать как подозреваемый (обвиняемый), так и потерпевший, свидетель и иные лица. В таких случаях прибегают к проведению автороведческой диагностической экспертизы.

В автороведческой диагностике объектами исследований могут выступать:

- тексты, связанные с суицидом (предсмертная записка – в случаях возникновения сомнений в принадлежности текста автору, для исключения возможности написания под диктовку);
- тексты с выражением угроз, вымогательства, шантажа;
- тексты, отражающие распространение заведомо ложных сведений (сообщение об акте терроризма, донос);
- тексты, связанные со сведениями о частной жизни кого-либо, разглашением тайны усыновления (удочерения);
- тексты, составляющие различного рода тайную информацию;
- тексты, содержащие признаки склонения несовершеннолетних к развратным действиям, употреблению наркотических, психотропных веществ, совершению антиобщественных действий;
- тексты, участвующие в реализации мошеннических действий;
- тексты экстремистской направленности и другая информация.

Основная задача проведения диагностики личности автора текста – установление криминального субъекта путем сужения круга подозреваемых в совершении преступления лиц.

В случае невозможности решения в рамках автороведческой экспертизы идентификационных задач, диагностика по тексту может способствовать установлению пола автора, его возрастных характеристик, индивидуально-личностных качеств, соавторства в тексте и других данных [9].

При этом для работы с полученной от экспертов информацией о личности автора не требуется специальных знаний в области психолингвистики, психологии, лингвистики.

Следователи (дознаватели), сотрудники уголовного розыска, как правило, имеют представления о индивидуально-личностных качествах людей, полученные в ходе обучения в образовательных учреждениях (в него в обязательном порядке входит курс общей психологии, психологии преступления), в рамках повышения квалификации, занятий по профессионально-служебной подготовке, а также из опыта работы.

Следователи, помимо профессионального навыка анализа и диагностирования криминальной ситуации, а также исследования механизма преступления (подготовки, совершения, сокрытия следов), следователи (дознаватели) и оперативные сотрудники должны уметь использовать в своей деятельности информацию об индивидуально-личностных качествах автора анонимного текста, полученную в ходе проводимого специального исследования.

Необходимо также отметить, что когда текст является криминалистическим следом, потенциально содержащим классификационные данные о лице, для их выявления необходимо применение специальных знаний. При этом выводы эксперта должны содержать подробное (информативное) описание характеристик, исключающих излишнюю терминологию при их формулировании.

Таким образом, имеющиеся специальные знания специалистов (экспертов) в области автороведческой диагностики позволяют оперативно анализировать анонимные тексты (сообщения) и выдвигать версии о характеристиках автора таких текстов (сообщений), являясь перспективным направлением взаимодействия следователей (дознавателей), сотрудников оперативных подразделений со специалистами (экспертами) соответствующего направления деятельности.

Проводя экспертное диагностическое исследование автора по созданному им тексту, специалисты (эксперты), опираются на его индивидуально-личностные качества и базируются на понятийном аппарате разработанного психологического теста «Большая пятёрка» [13]. При этом экспертами – автороведами моделируются компоненты отраженной в тексте личности с потенциально проверяемыми гипотетическими взаимосвязями [11].

Так, в выводах автороведческого исследования может содержаться информация о проявленных автором в тексте характеристиках экстраверсии (доминирование, общительность, активность, привлечение внимания, поиск впечатлений) или интроверсии (подчиненность, замкнутость, пассивность, избегание впечатлений, внимания).

Экстраверты уверены в себе, общительны, имеют активную позицию в коммуникации; доминируют, ищут новых впечатлений, обладают положительным эмоциональным настроем, душевностью; тягой к развлечениям, риску, переменам, скорости; азарту, драйву, вспыльчивости, агрессивности и прочее.

Интроверты сдержанны, замкнуты, пассивны, избегают новых впечатлений и эмоций.

Интроверты и экстраверты, в чистом виде, как правило, не встречаются – корректнее говорить о некой доминанте в поведении субъекта, которая включает ярко выраженные черты. Так, в коллективе он может проявлять общительность, активность и в то же время отличаться подчиненностью и избегать внимания. При этом в описании субъекта другими людьми именно характеристики общительности и активности наверняка будут названы как его доминантные поведенческие особенности.

Кроме этого, в ходе автороведческой диагностики могут быть установлены характеристики, указывающие на отношение субъекта к другим лицам, в виде привязанности (теплоты, сотрудничества, доверчивости, понимания, уважения других) или отдаленности (равнодушия, соперничества, подозрительности, непонимания, самоуважения и другое).

Лица, испытывающие привязанность, как правило, добры, отзывчивы, хорошо понимают других людей, чувствуют ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам; имеют социальную направленность личности, поддерживая коллективные мероприятия и переживая за успех общего дела, добросовестно выполняют взятые на себя обязательства; пользуются уважением; стараются избегать разногласий, соперничества, конкуренции.

При отдаленности, у людей, проявляются независимость, самостоятельность, дистанцированность, обособленность; они избегают общественных поручений, небрежны при исполнении обязанностей и

поручений; главными для них являются собственные проблемы и интересы; стремятся к совершенству, используя все средства и методы для достижения поставленных целей.

Следовательно, привязанность, отражает ориентацию личности на взаимодействие, сотрудничество, кооперацию, дружелюбие. При отдаленности лицо полагается только на собственное мнение, конкурирует, соревнуется, а иногда и враждует с другими людьми.

Автороведческая диагностика позволяет описать волевую регуляцию поведения, склонность к контролю поведения (аккуратности, настойчивости, ответственности, самоконтролю, предусмотрительности) или его естественности (неаккуратности, отсутствия настойчивости, ответственности, импульсивность, беспечность).

При контролируемом поведении для личности характерны добросовестность, ответственность, обязательность, точность, аккуратность; порядок и комфорт, настойчивость в достижении целей; соблюдение моральных принципов, не нарушение общепринятых норм поведения; наличие высокого самоконтроля.

При естественном поведении у лица отсутствуют волевые качества, так как оно не усложняет свою жизнь; недобросовестно относится к обязанностям; не стремясь к достижению результатов; не прилагая усилий для соблюдения норм поведения; беспечны, склонны к необдуманным поступкам.

Таким образом, если при контролируемом поведении у лица наблюдаются добросовестность, целеустремленность, пунктуальность, настойчивость, то при естественном – непоследовательность, хаотичность, нестандартность в поведении.

Следует также отметить, что в процессе диагностики автора по анонимному тексту может быть получена важная информация, характеризующая эмоциональную сферу субъекта – склонность к эмоциональности (тревожность, напряженность, депрессивность, самокритика, эмоциональная лабильность) или эмоциональной сдержанности (беззаботность, расслабленность).

Следовательно, эмоциональный человек, чувствителен к внешним факторам и стрессовым ситуациям; тревожен и депрессивен. Эмоционально – сдержанный человек – уживчивый, неторопливый и самодостаточный в своем поведении.

При автороведческой диагностике также выявляются полюса игривости (любопытство, мечтательность, артистичность, сензитивность, пластичность) и практичности (консерватизм, реалистичность, неартистичность, нечувствительность, ригидность).

Таким образом, для игрового человека характерны любознательность, увлеченность, открытость новым идеям, возможность воспринимать необычные образы, мысли, чувства, символы. Для практичного человека – свойственны реальность, консерватизм, прагматичность, конформизм, жестокость и авторитаризм.

Следовательно, описанные характеристики, выявляемые в результате автороведческой диагностики неизвестного автора, существенно расширяют круг традиционных экспертных выводов о поле, возрасте, образовании и других классифицирующих признаках моделируемого автора текста. В совокупности с ними установленные индивидуально-личностные характеристики, коррелирующие с психологическими особенностями, необходимы для сужения круга подозреваемых лиц и отождествления неизвестного автора с конкретным лицом.

Необходимо также отметить, что рассматривая личность как систему биологических, физических и социальных признаков и свойств, сотрудники оперативно-следственных органов (следователь, дознаватель, оперативный сотрудник) занимаются главным образом построением ее информационной модели для розыска и установления лица.

Так, на стадии проведения оперативно-розыскных мероприятий и в рамках проверок сообщений о преступлении по заданиям оперативных и следственных подразделений специалистами (экспертами) может быть проведено предварительное исследование диагностических признаков автора анонимного текста, что может способствовать сужению круга подозреваемых лиц, при получении сравнительных образцов письменной речи и назначении автороведческой идентификационной экспертизы.

Выводы. Таким образом, приведенная нами интерпретация индивидуально-личностных характеристик ориентирована на их практическое применение в работе сотрудников оперативно-следственных подразделений (следователей, дознавателей, оперативных сотрудников) по установлению личности неизвестного автора. Описание характеристик приводится с точки зрения их проявления в поведении личности, наблюдаемом в социуме.

Эффективность помощи специалиста (эксперта), обладающего специальными знаниями в области автороведения, зависит как от степени согласованности действий инициатора задания и эксперта на этапе постановки вопросов, адекватных материалу и обусловленных целью, так и при использовании полученных выводов.

Умение сотрудников подразделений следствия, дознания, уголовного розыска, применять на практике результаты автороведческого экспертного исследования способствует оптимизации процесса по установлению личности автора анонимного текста, а также благоприятствует достижению максимально скорого и качественного результата в поисковой деятельности субъектов розыска.

Литература:

1. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.

2. Агаргимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушueva Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.

3. Аветисян А.Д., Жигалова Г.Г., Рясов А.А. Компетентностный подход в обучении курсантов высшего учебного заведения МВД России для работы в оперативно-розыскных подразделениях // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 27-29.

4. Аветисян А.Д., Рясов А.А., Жигалова Г.Г. Использование инновационных методов обучения при подготовке сотрудников уголовного розыска в высших учебных заведениях МВД России // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 76-79.

5. Бедрин В.С. Формирование информационной компетентности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России посредством использования обучающих компьютерных курсов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 369-370.
6. Бедрин В.С. К вопросу о классификации систем электронного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 371-372.
7. Жбанков В.А. Человек как носитель криминалистически значимой информации. – М., 1993. – 36 с.
8. Кочерова Л.А., Шамаев А.М., Нестеренко А.В., Аскаров С.В. Обучение курсантов образовательных учреждений мвд особенностям исследования следов рук, запаховых и ДНК следов человека на огнестрельном оружии // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 132-134.
9. Криминалистика. Аверьянова Т.В., Белкин Р.С. и др. Учебник для вузов. – М., 2000. – 995 с.
10. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001. – 464 с.
11. Назарова Т.В., Ермолова Е.И., Ростовская А.В. и др. Диагностика индивидуально-личностных характеристик автора рукописного текста: Методические рекомендации. – М.: ЭКЦ МВД России, 2013.
12. Рубцова И.И., Ермолова Е.И., Огорелков И.В. и др. Комплексная методика производства автороведческих экспертиз. – М., 2007. – 188 с.
13. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. – Курган, 2000. – 23 с.
14. Яблоков Н.П. Криминалистика: учебник. – 2 изд., перераб. и доп. – М., 2016. – 303 с.

Педагогика

УДК 377

студент Краева Ирина Андреевна

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

студент Сидоров Андрей Николаевич

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

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)

ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются характерные особенности технологии перевернутого обучения. Раскрываются теоретические аспекты заданной тематики, а также формируются положительные и отрицательные стороны применения данной технологии в ходе практической деятельности. Так, авторы разрабатывают цикл учебных занятий, результаты которого подчеркивают, что применение технологии перевернутого обучения становится ключом к ускоренному первичному формированию компетенций обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное образование, перевернутое обучение, инновационные технологии, компетенции, проблемы образования.

Annotation. In this article, the authors examine the characteristic features of the flipped learning technology. The theoretical aspects of the given topic are revealed, as well as the positive and negative aspects of this technology in practice are formed. So, a cycle of training sessions is working, the results of which emphasize that the use of the inverted learning technology becomes the key to the accelerated primary formation of students' competencies.

Keywords: vocational education, inverted learning, innovative technologies, competencies, educational problems.

Введение. На современном этапе профессиональное образование находится в стадии преобразования, введения структурных изменений и нововведений, связанных не только с динамичностью образовательной системы, но и общим повышением требований общества к качеству процессов обучения. Так, актуальным вопросом современной практики обучения является тема построения образовательного пространства и организации деятельности обучающихся с позиции активного взаимодействия. В связи с этим, возникает ряд проблем, основанных на выборе оптимальных методов и методик, форм, технологий и средств взаимодействия обучающихся в ходе образовательного процесса как с педагогом, так и в процессе коллективно-творческой работы. Стоит отметить, что среди множества технологий обучения, особо эффективной является группа инновационных технологий обучения, характер которых соответствует современным принципам обучения, а также компетентностному подходу. Так, одной из перспективных и малоизученных технологий становится перевернутое обучение.

Формулировка цели статьи – рассмотреть основные теоретические аспекты практического применения технологии перевернутого обучения, а также реализовать их в цикле занятий по дисциплине «Налоги и налогообложение».

Изложение основного материала статьи. Применение интерактивных технологий в процессе обучения становится обычной практикой среди большинства преподавателей системы профессионального образования. Так, интерактивные технологии предоставляют колоссальные возможности при построении процесса обучения, поскольку их сущность направлена на всестороннее развитие обучающегося, его воспитание, реализацию социально-коммуникативных, личностных качеств, а также профессиональное становление с позиции формирования знаний, умений, навыков и компетенций [3, 11]. Эффективная реализация компетентностного подхода наряду с формированием личности обучающегося становится определяющим фактором при выборе оптимальных технологий и методик обучения. Так, с данной позиции,

интерактивная технология перевернутого обучения требует некоторого теоретического изучения характерных особенностей, направленных на соотнесение предполагаемых результатов обучения (формируемых компетенций, знаний, умений и навыков) с реальными.

Таким образом, стоит рассмотреть основные теоретические особенности технологии перевернутого обучения. Главная особенность данной технологии обучения заключается в смене вектора деятельности как педагога, так и обучающегося – характер реализуемых задач меняется на противоположные. Так, если в традиционном формате педагог является источником («вещателем») информации, то при реализации технологии перевернутого обучения он становится создателем потребляемого студентами интерактивного контента (который становится средством обучения). Причем важно отметить, что обучающиеся изучают весь теоретический материал, представленный в виде презентаций, схем, графиков, аудио и видео файлов, в свободное от практических занятий время; важно учитывать, что студенты, при организации перевернутого обучения, заранее готовятся к очным занятиям, на которых уже непосредственно выполняют практические задания, лабораторные работы, проводят игры и так далее. Стоит отметить, что особую роль при проведении практических занятий в технологии перевернутого обучения занимает коллективно-творческая работа, направленная на развитие партнерства, коммуникации, а также формирование активной личностной позиции обучающегося. Так, каждый студент выражает собственное мнение по тому, или иному вопросу, например, в ходе дискуссии, а также обменивается знаниями с другими обучающимися [4, 8].

Стоит отметить, что при практической реализации технологии перевернутого обучения педагог выводит большую часть теоретического материала в различные интернет-ресурсы, к которым у студентов имеется доступ, например, ЭИОС, MOODLE и др. Так, перевернутое обучение имеет тесную связь с практическим применением интернет-технологий и частичной реализацией дистанционного формата обучения [5, 12]. Отсюда вытекает главный положительный аспект: студент может изучать теоретический материал в любое удобное место и время; единственным ограничением при этом становится техническое оснащение и наличие доступа к сети интернет. Стоит отметить, что при таком раскладе этапы образовательной деятельности меняются: любые технологии дистанционного обучения занимают центральную часть во всей системе построения учебного процесса, поскольку именно через них регулируется деятельность «перевернутого класса». Вместе с тем, в следствии такого смещения, обучающийся проводит больше времени в электронной образовательной среде, наполненной контентом, и меньше при проведении очных занятий. Однако, преподаватель может влиять на данный аспект, изменяя соотношение между совместной-аудиторной и самостоятельной работой [6, 7].

Также стоит выделить, что общий процесс построения перевернутого обучения, как и при любой другой форме, включает в себя наличие промежуточного и итогового контроля и оценки формируемых и формирующихся знаний, умений, навыков и компетенций. Однако, качество применения технологии (и, как следствие, результативность) полностью зависит от соблюдения основополагающих принципов - эффективности, мотивации, ответственности и оптимизации. Причем, несоблюдение, исключение или упущение любого из вышеперечисленных приводит к заметному ухудшению качества обучения, что также стоит учитывать при организации подготовки. Конечно, неоспоримым является факт того, что данная технология направлена на активизацию обучающихся, организацию совместной и самостоятельной работы, реализацию гуманистического, демократического, лично-ориентированного подходов; однако, весь конечный результат перевернутого обучения строится на мотивации, поскольку она предопределяет целенаправленность деятельности обучающихся и их отношение к процессу обучения [1, 13]. Кроме того, рабочая нагрузка на педагога усиливается, что обуславливается расширением исполняемых функций.

Другой проблемной стороной организации перевернутого обучения является вопрос реализации педагогом воспитательных функций, влияние которого усиливается при дистанционном формате взаимодействия. Если во время очных занятий педагог ведет активную воспитательную работу, то при перевернутом обучении он не может в полной мере отслеживать течение воспитательных процессов. Одним из принципиальных решений могла бы послужить организация совместных онлайн-конференций, в ходе которых бы производилась воспитательная работа, однако, это перечеркивает возможность студентов заниматься «в любое удобное время». Кроме того, исследование Рябовой Т.В. Отражает главную проблему применения дистанционных технологий обучения в долгосрочной перспективе – наблюдается «недостаток общения с одноклассниками и преподавателями», что приводит к «повышению агрессивности и конфликтности, снижению коммуникативной толерантности» [9, 10]. Конечно, факт того, что обучающиеся помимо дистанционного формата обучения, посещают очные занятия, немного ослабляет вышеперечисленные факторы, однако, не исключает их полностью, что становится проблемой. Именно поэтому важно находить идеальный баланс в соотношении аудиторной и дистанционной работы.

Таким образом, технология перевернутого обучения, несмотря на некоторые проблемные моменты, является перспективной для практического применения в ходе образовательного процесса.

Так, авторами был разработан цикл занятий по дисциплине «Налоги и налогообложение» с реализацией технологии перевернутого обучения. Стоит отметить, что разработка направлена на студентов 2 курса, направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Тема занятия №1: Налоги.

Цель занятия: изучить определение налогов, их сущность и виды.

Задачи: – сформировать навыки определения основных видов налогов; – охарактеризовать уплату налогов как одну из конституционных обязанностей гражданина РФ; – определить отличительные характеристики налогов.

1 этап. Подготовка к занятию.

Содержание деятельности педагога:

- подготовка вводной презентации на тему «Налоги»;
- подготовка видеолекции к дискуссии на заданную тематику;
- предоставление презентации и обучающих материалов студентам через ЭИОС.

Содержание деятельности обучающихся:

- самостоятельное изучение темы «Налоги» по презентации, предоставленной преподавателем;
- подготовка к дискуссии по заданной тематике;
- подготовка к выполнению практических заданий по данной теме.

2 этап. Осуществление непосредственно самого занятия, в ходе которого педагог применяет методы активного взаимодействия с обучающимися, а также разбирает изученный студентами материал с помощью практических заданий.

Содержание деятельности педагога:

- обсуждение в рамках дискуссии изученной темы «Налоги», разбор появившихся вопросов;
- рефлексия изученного материала с помощью выполнения практического задания.

Содержание деятельности обучающихся:

- постановка вопросов по изученной теме «Налоги»;
- активное участие в дискуссии;
- выполнение практического задания на изученную тему «Налоги».

Тема занятия №2: Налог на добавленную стоимость.

Цель занятия: сформировать теоретическое представление о НДС, способах его расчета.

Задачи:

- проверить уровень знаний теоретического материала по теме «Налог на добавленную стоимость»; – расширить теоретические знания обучающихся по теме; – сформировать умение определять виды ставки НДС, а также его расчета;

1 этап. Подготовка к занятию.

Содержание деятельности педагога:

- запись интерактивной лекции на тему «НДС»;
- составление небольшого теста для закрепления теоретического материала;
- отправка лекции и тестовых заданий студентам.

Содержание деятельности обучающихся:

- изучение лекции на тему «Налог на добавленную стоимость»;
- закрепление изученного материала с помощью прохождения тестирования.

2 этап. Практическое занятие.

Содержание деятельности педагога:

- обсуждение пройденного материала с обучающимися, консультирование;
- рефлексия изученного материала;
- построение проблемных вопросов по заданной теме (с целью проверки уровня теоретических знаний).

Содержание деятельности обучающихся:

- обсуждение изученной темы «Налог на добавленную стоимость»;
- формирование ответов на проблемные вопросы.

Тема занятия №3: Налог на доходы физических лиц.

Цель занятия: формирование теоретических знаний о налоге на доходы физических лиц.

- формирование представления об особенностях исчисления налога на доходы физических лиц;
- изучение специфики определения ставки НДФЛ; – практический подсчет НДФЛ (в ходе решения практических задач).

1 этап. Подготовка к занятию.

Содержание деятельности педагога:

- разработка интерактивных материалов по теме «Налоги на доходы физических лиц»;
- составление игры для контроля уровня знаний обучающихся;
- отправка интерактивных материалов и материалов игры студентам.

Содержание деятельности студентов:

- изучение интерактивных материалов на тему «НДФЛ»;
- подготовка к практическому решению задач.

2 этап. Практическое занятие.

Содержание деятельности педагога:

- обсуждение пройденного материала обучающимися, ответ на имеющиеся вопросы;
- организация проведения игры;
- рефлексия изученного материала с помощью решения практических задач по теме «НДФЛ».

Содержание деятельности студентов:

- обсуждение изученной темы;
- активное участие в игровой деятельности;
- решение практических задач по теме «НДФЛ».

3 этап. Обобщающий контроль по темам «Налоги», «Налоги на добавленную стоимость», «Налоги на доходы физических лиц».

Планируемые результаты прохождения цикла заданий с реализацией технологии перевернутого обучения следующие [14]:

- улучшение образовательных результатов обучающихся;
- повышение навыков и умений самостоятельного изучения материалов, с целью дальнейшего выполнения практических заданий;
- усовершенствование методов обучения посредством использования электронных материалов и ресурсов.

– первичное формирование компетенций: УК-2 ОПК-1 ПК-1 ПК-4 ПК-26.

Таким образом, разработанный цикл занятий способствует первичному формированию универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, направленных на развитие самоорганизации в деятельности, решение практических деятельностных задач, формирование коммуникативных навыков, а также готовности анализа экономической и хозяйственно-правовой деятельности [2, 3]. Так, представленный цикл занятий наполнен активными методами взаимодействия обучающихся как с педагогом, так и между собой, при этом, содержит в себе различные формы контроля (как в традиционном, так и инновационном формате).

Выводы. Таким образом, практическое применение технологии перевернутого обучения имеет огромный потенциал в раскрытии и реализации образовательных задач. Вместе с тем, включение в образовательную деятельность обучающихся инновационных методик обучения способствует повышению мотивации к деятельности, служит мотивом к самоорганизации и внутригрупповому взаимодействию, а

также формированию коммуникативных компетенций. Так, теоретическое построение цикла учебных занятий по дисциплине «Налоги и налогообложение» подтвердило эффективное первичное формирование профессиональных, универсальных и общепрофессиональных компетенций у обучающихся, что подчеркивается посредством промежуточного и итогового контроля, свидетельствующего о адекватном достижении образовательного результата.

Таким образом, инновационные технологии обучения являются перспективными в практике реализации целей обучения. Вместе с тем, их применение имеет некоторую специфику, связанную с организацией деятельности педагога – повышенной нагрузкой, особенностями тьюторского сопровождения в ходе образовательного процесса, а также сложностях организации воспитательной работы при применении технологий дистанционного обучения. Вместе с тем, несмотря на некоторые недостатки, применение инновационной технологии перевернутого обучения становится поводом к ускоренному первичному формированию компетенций.

Литература:

1. Бабаходжаева Л.Г. Осмысленное обучение через практику перевернутого класса // *Academic research in educational sciences.* – 2021. – №2. – С. 591-598.
2. Базурина Е.Н., Хижная А.В., Емелина А.В. Формирование правовой культуры студентов // *Успехи современной науки и образования.* – 2016. – Т. 1. – № 11. – С. 202-204.
3. Булаева М.Н., Филатова О.Н. Теория и методика профессионального образования будущих педагогов техникума. Н. Новгород. – 2017. – 92 с.
4. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Основы технологии «Перевернутого обучения» в вузах // *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество.* – 2018. – №1. – С. 18-31.
5. Гуцин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «ДЕ. Электронное обучение и электронная образовательная среда» / О.Н. Прохорова, А.В. Гуцин // *Вестник мининского университета.* – Н. Новгород, 2015. – №3.
6. Карпова Е.В. Мотивационные и антимотивационные факторы перевернутого обучения // *Ярославский педагогический вестник.* – 2020. – №4 (115). – С. 8-15.
7. Петров Ю.Н., Филатова О.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве // *Нижегородское образование.* – 2019. – №1. – С. 30-33.
8. 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.
9. Рябова Т.В. Исследование влияния дистанционного формата обучения на личностные характеристики студента // *КПЖ.* – 2020. – №5 (142). – С. 196-201.
10. 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.
11. Хижная А.В., Бекетова Ю.А., Захарова Н.А. Образовательные технологии в профессиональном образовании // *Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Мининский университет.* – 2019. – С. 55-57.
12. Хижная А.В., Челнокова Е.А., Челноков А.С., Воронина И.Р. Инновационные технологии профессионального обучения как средство активизации обучения студентов // *Современный ученый.* – 2020. – № 4. – С. 46-49.
13. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // *Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedyuk E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems.* – 2020. – Т. 91. – С. 452-459.
14. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160006>

Педагогика

УДК 37.034

магистр педагогических наук Кротов Евгений Викторович

Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования

«Оренбургская духовная семинария Оренбургской Епархии Русской Православной Церкви» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРИОБЩЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К КУЛЬТУРЕ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ структуры педагогического взаимодействия в приобщении обучающихся к культуре духовной безопасности. Подробно рассмотрены такие категории как «безопасность», «культура духовной безопасности». Дана характеристика принципов, на основе которых выстраивается педагогическое взаимодействие. Выявлены основные типы педагогического взаимодействия (согласно Е. В. Коротаевой): деструктивный, рестриктивный, реструктивный и конструктивный. Для нашего исследования мы отмечаем важность реструктивного и конструктивного типов педагогического взаимодействия как наиболее способствующих приобщению к культуре духовной безопасности.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, культура духовной безопасности, нравственное воспитание, безопасность.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the structure of pedagogical interaction in introducing students to the culture of spiritual safety. Such categories as "safety", "culture of spiritual safety" are considered in detail. The characteristics of the principles on the basis of which the pedagogical interaction is built is given. The main types of pedagogical interaction (according to E.V. Korotaeva) are revealed: destructive, restrictive, restructive and constructive. For our research, we note the importance of restructive and constructive types of pedagogical interaction as the most conducive to familiarizing with the culture of spiritual safety.

Keywords: pedagogical interaction, culture of spiritual safety, moral education, safety.

Введение. Категория «безопасность» признана ключевой потребностью личности и занимает передовые позиции в иерархии человеческих потребностей А. Маслоу [15, с. 75]. В мире существует множество ситуаций и состояний «опасности» для человека, это и природный мир, стихийные бедствия, естественные условия человеческой ойкумены. Не является исключением и социокультурное пространство, которое может быть небезопасным для личности.

До недавнего времени социокультурное пространство было относительно статично, изменения, конечно же, происходили, но они соотносились со сменой поколений и имели постепенный последовательный характер. Мировые глобализационные процессы и распад Советского Союза коренным образом повлияли и сформировали современное российское общество. В связи с отсутствием единой идеологии, нравственных и культурных идеалов остро возникает потребность культурного воспитания подрастающего поколения и духовной безопасности молодежи [12, с. 84]. Среди основных проблем в молодежной среде можно отметить: проявление ксенофобии и экстремизма; эскапизм в подростковой среде в различных его проявлениях; высокий уровень суицидальных явлений среди подростков – Российская Федерация (далее в тексте – РФ) входит в число лидеров по данному показателю [22]. Данные проблемы подтверждают актуальность вопросов воспитания молодежи в соответствии с установками культуры безопасности личности [8, с. 228].

Вопросы безопасности молодежи и, как следствие – безопасного развития государства, отражены в документах Федерального значения:

– Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «Об утверждении Стратегии национальной безопасности современной России», в котором акцентируется внимание на укреплении традиционных ценностей, воспитание взаимного уважения народов РФ, развитие межкультурных связей [26];

– Указ Президента РФ от 29.05.2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» [25];

– Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» [24];

– Указ Президента РФ от 05.12.2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» [23] и других законодательных актах.

Тема безопасности активно разрабатывается и представителями педагогической науки. Выявление особенностей организации педагогического процесса, подходов, базовых принципов, форм, методов и средств – задачи теории педагогики.

Изложение основного материала статьи. Культура может проявляться не только в положительном русле, она может иметь и негативные проявления – так называемая «культура смерти» – определение данное Вершиловым С.А. [3, с. 7]. Говоря о культуре безопасности мы имеем ввиду комплексную характеристику, понятие, динамично отражающее одновременно процесс и состояние защищенности от вызовов «культуры смерти». Защищенность обеспечивается влиянием семьи, школы, традиционных религиозных обществ и других социальных институтов, чья деятельность направлена на развитие и совершенствование личности и общества. Вершилов С. А. утверждает, что «культура духовной безопасности» – это характеристика, «отражающая процесс, условие и результат сохранения и развития целей, идеалов, ценностей личности в рамках, не сковывающих его индивидуальность норм и традиций общества, социальных институтов, обеспечения устойчивого и конструктивного взаимодействия подрастающего поколения с окружающим миром – с одной стороны и состояние его защищенности от рисков и опасностей угроз культуры смерти – с другой» [3, с. 8].

Олимова Г. С. рассуждая о феномене нравственных ценностей в психолого-педагогической литературе обозначает, что, несмотря на наличие в истории человечества большой опыт в решении проблем нравственного воспитания, постоянно возникающие изменения в обществе сильно влияют на нравственный облик молодого поколения. Основными нравственными ценностями педагог определяет следующие категории: «добро», «зло», «счастье», «любовь», «долг», «совесть», «равенство», «уважение», «честь», «достоинство» и другие [16, с. 322].

Говоря о культуре духовной безопасности обучающихся, мы рассматриваем возможность реализации следующего механизма приобщения к культуре безопасности, входящего в состав структуры педагогического взаимодействия в приобщении обучающихся к культуре духовной безопасности (рис. 1).

Важное место в данной структуре занимают принципы обучения и воспитания. Олимова Г. С. замечает, что в педагогической науке не существует универсальной завершенной системы принципов [16, с. 74]. Большинство принципов можно разделить на две большие группы: традиционные и инновационные. Традиционные принципы подразумевают собственно дидактические принципы; содержательные и процессуальные принципы [7, с. 12-13; 2].



Схема 1. Структура педагогического взаимодействия в приобщении обучающихся к культуре духовной безопасности

Принцип научности утверждает изучение материала образовательных программ на достаточном уровне сложности и с абсолютной достоверностью предоставления фактов, что обеспечивает достоверность получаемой обучающимися информацией [18, с. 208]. Научный поиск и научная организация учебного труда дисциплинируют и учат самостоятельности.

Принцип демократического взаимодействия, согласно заключению педагога Рындак В.Г., строится на партнерской позиции педагога и обучающегося. Инициатива ученика не может остаться без внимания – заявляет ученый. Учитель имеет право и обязанность быть главным среди равных в отношении с обучающимися. Он – хранитель и транслятор традиций и норм, призван выполнять функцию помощника в становлении обучаемых [20, с. 112].

Принцип систематичности и последовательности строится на наличии логики в структуре и содержании процессов обучения и воспитания. Данный принцип базируется на научности, благодаря которой обучающийся познает четкую картину мира, благодаря чему, способен выстраивать отношения с ним. Из правил, следующих из этого принципа обозначим: знания должны быть системными; необходима четкая структура и логика изучаемого материала; наличие межпредметных связей [17, с. 220].

Хуторской А.В. считает, что в самой природе человека заложена творческая искра. Образование и воспитание – это творение, – утверждает педагог в своей «Дидактике». Занков Л. В. утверждает необходимость осознания обучающимся процесса обучения: субъектная позиция [28, с. 31, 58]. Вслед за учеными мы считаем необходимым наличие принципа сознательности и творчества в представляемой модели воспитания культуры духовной безопасности подростка.

Принцип доступности обучения предполагает реальную возможность усвоения учебного материала. От этого зависит и следующий принцип – прочности результатов обучения. «Все должно быть распределяемо пропорционально между разумом, памятью и языком», «Все должно закрепляться постоянными упражнениями» [19, с. 65].

Связь субъектного и социального опыта обуславливает принцип связи обучения с жизнью. В процессе освоения и усвоения культуры духовной безопасности важно осознание глубинной близости ее с повседневной жизнью. Это сближение незаметно, но присутствует на онтологическом уровне [14, с. 155]. Кваша О.В. и Малова И.Е. уточняют, что при трактовке данного принципа возникает противоречие: нельзя заранее сказать, каким опытом овладеют обучающиеся в результате изучения того или иного содержания [14, с. 155]. Важны примеры прикладного значения.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся берет свое начало из принципа природосообразности, который провозгласил великий педагог-гуманист Коменский Я.А. в «Великой дидактике»: «умам не будут навязывать ничего, что такого, что не соответствует возрасту и методу обучения» [19, с. 60]. Учитывая особенности подросткового возраста, необходимо бережно относиться к неокрепшему во многих отношениях «взрослому» подростку [21, с. 25-26].

Проживая свою жизнь здесь и сейчас, каждый человек пребывает на грани прошлого и будущего, является творцом культурно-исторических процессов в месте своего обитания. Образование и воспитание призваны быть «скрепами» времени – провозглашает принцип культуросообразности [28, с. 31]. Баянова Э.М. утверждает об эффективности применения культурных текстов в освоении духовных ценностей. Педагог уверен, что концепция предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее в тексте – ОДНК НР) ориентирует педагога на формирование целостного мировоззрения обучающегося [1, с. 68-69]. Формирование картины мира с ее межконфессиональными и политическими связями, основанными на универсальных категориях духовности – задача предметов гуманитарного цикла.

В представленной модели также обозначены и инновационные принципы. В нашем исследовании к таковым отнесены принципы, разработанные Рындак В.Г., обозначим их ниже.

Направленный на повышение эффективности обучения и воспитания, получение собственного опыта рефлексивной деятельности, обеспечение личностного роста направлен рефлексивный принцип. Он определяет успешность диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в решении конфликтных ситуаций [20, с. 113-114].

Критическое мышление, творческая обучающая среда, диалогичность взаимоотношений, адекватное восприятие своих возможностей, активная творческая деятельность – правила, вытекающие из принципа «Уча – учимся сами» («Docendo discimus») [20, с. 114].

Вслед за педагогом исследователем креативности Рындак В.Г. и учеными в области педагогики индивидуальности Гребенюк Т.Б. и Тамарской Н.В., мы считаем важным для нашей модели наличие принципа ориентации на естественное выращивание индивидуальности [4; 20, с. 115]. Индивидуальность как характеристика человека представлена семью сферами психики: саморегуляции, мотивационной, экзистенциальной, интеллектуальной, предметно-практической, эмоциональной и волевой [4, с. 54]. Развитие индивидуальности предполагает развитие всех сфер.

Заметим, что обозначенные принципы образуют целостную систему, в которой реализация принципов взаимосвязана. Их совместное использование отражает особенности процесса воспитания культуры духовной безопасности подростка.

Этапы воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе включают педагогическое взаимодействие как часть деятельности педагога и деятельности обучающегося [11, с. 177].

Коломинский Я.Л., определил структуру педагогического взаимодействия и обозначил ее в пособии «Социальная психология школьного класса» [9], на основе этого пособия мы определяем структуру педагогического взаимодействия в целях достижения культуры духовной безопасности следующим образом (схема 1).

Эта схема отражает связи в системе предметного педагогического взаимодействия: здесь должен быть прямой канал «личность – личность», обеспечивающий субъект-субъектное взаимодействие, что крайне необходимо в системе обучения и воспитания подростков, и канал общения через учебный предмет, через «объект» – личностно-предметное взаимодействие, взаимодействие, опосредованное объективным содержанием учебного предмета [5].

В нашем исследовании, мы опираемся на теорию контекстного обучения Вербицкого А.А., теорию педагогического взаимодействия, исследуемую отечественными учеными – Коротаевой Е.В., Рындак В.Г., применяем опыт сторонников личностно-ориентированного образования – Бондаревской Е.В., Кларина М.В., Серикова В.В., Сухомлинского В.А., Якиманской И.С. в виде их теоретических разработок.

Коротаева Е.В. при рассмотрении явления педагогического взаимодействия в образовательном процессе выделяет четыре его типа: деструктивный, рестриктивный, реструктивный и конструктивный [10, с. 37-40].

Деструктивный – разрушающий тип взаимодействия характеризуется жестким авторитарным стилем общения, оценка результатов носит формальный характер. В итоге – подавление личности, разрушение взаимоотношений участников педагогического взаимодействия [10, с. 38].

Ограничивающий или рестриктивный тип взаимодействия направлен на развитие отдельных качеств без учета целостного подхода к формированию личности. Стиль общения так же авторитарный, методы: наказание, порицание, жесткая муштра, угрозы. Оценка результатов категоричная, скупая. Данный стиль взаимодействия не дает стимула к осознанному развитию в личностной сфере, хотя и является эффективным для достижения целей в репетиторской, тренерской и иных обучающих практиках, нацеленных на быстрое достижение результата.

Поддерживающий или реструктивный тип взаимодействий нацелен на решение ближайших тактических задач в обучении, для поддержания стабильности развития личности на достигнутом уровне.

Характеризуется либерально-демократическим стилем общения. Предпочтение отдается методам рефлексии, поощрения, беседы. Неосуждающий характер оценки результатов, акцент на личные достижения, на возрастание относительно своего уровня без сравнения с другими. Данный тип взаимодействия мотивирует на деятельность и развитие [10, с. 39].

Позитивно развивающий характер носит конструктивный тип педагогического взаимодействия, основанный на демократическом стиле общения. Приоритет таких методов как: создание воспитывающей ситуации, побуждение к самосовершенствованию, объяснение, убеждение. Оценка результатов имеет объективный характер, нацелена на осознание достижений и видение дальнейшего пути развития. Побуждение к осознанному развитию в деятельностной и личностной сферах [10, с. 40-41].

Очень важным в деле воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе по нашему мнению является именно реструктивный и конструктивный тип педагогического взаимодействия как наиболее способствующий состоянию свободы и защищенности подростка.

Эвристические методы в педагогике являются предметом изучения Андреева В.И., Введенского В.И., Дамиановой Е.В., Мулюковой Е.Э., Хуторского А.В., Щербак С.Ф. и др.

Уникальным свойством эвристических методов Диривянкина О. В. считает отсутствие строгого регламента в деятельности – обучающийся имеет право на свободу в решении проблемных задач, что дает возможность проявления особенностей интеллекта. Инструментарий эвристики – метаспособы, общие закономерности поиска [6, с. 116].

Вопросы этической культуры, ее формированию в образовательном пространстве и ее значению для развития личности находят отражение в областях знаний, интегрирующих философию, педагогику, психологию, культурологию и этику. Среди исследователей данного направления мы встречаем и представителей античной философской мысли и современных исследователей: Аристотель, Бакштановский В.И., Гусейнов А.А., Дистерверг Ф.В.А., Коменский Я.А., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., Сыкало А.А., Мудрик А.В., Платон, Руссо Ж.-Ж., Ушинский К.Д., Шадрин И.М. и др.

Ланге Н.А., рассуждая об этических методах воспитания, подчеркивает важность осознания педагогом заданной цели этического воспитания. Методологическим стержнем, по словам Ланге Н.А. выступает универсальный критерий нравственности как единство традиционных гражданственно-патриотических и общечеловеческих установок, обеспечивающих сочетание интересов Отечества и личности [13, с. 32]. Задачей этических методов воспитания культуры духовной безопасности является создание на основе критической и достоверной информации своего собственного наглядно-образного эталона поведения (отношения к жизни в рамках созидательного творческого начала), на который бы хотел равняться подросток. Потребность нравственного, культурного, этического и гражданского идеала необходима представителю молодого поколения в системном порядке. Уроки гуманитарного цикла общеобразовательной школы, в частности – предметная область Основ духовно-нравственной культуры народов России – призваны быть уроками нравственности и заложить основы культуры духовной безопасности.

Важны нравственные примеры, ситуации эмоционального «присвоения» морально-этических традиций, гражданских качеств, уважительного отношения к труду и труждающемуся человеку – эти и многие другие параметры заложены в Федеральном Законе № 304-ФЗ от 31.07.2020 г. как фундаментальные основы воспитания подрастающей личности в нормах традиционной культуры [27].

Важной дидактической категорией, отражающей внешнюю сторону организации процесса обучения, является форма обучения. Выбор формы обучения определяется как индивидуальными особенностями участников данного процесса, так и зависит от цели, содержания, методов и средств [17, с. 207].

Формам организации обучения уделено внимание исследователей: Божович Л.И., Дьяченко В.К., Никандрова Н.Д., Семенова Н.А., Усовой А.В., Чередова И.М., Щербина В.А. и др.; формы дистанционного обучения рассматривают Афанасьева А.С., Евдокимов М.А., Холодкова И.В. и др. По мнению исследователей, форма организации процесса обучения представляет собой определенный вид занятия, как отдельное звено образовательного процесса. В нашем исследовании наиболее важными формами организации педагогического процесса мы считаем учебные семинары, игры, творческие конкурсы, допускаем и настаиваем на использовании комбинированных форм.

Средства обучения как источники получения знаний можно рассматривать в узком смысле – в этом случае речь идет о демонстрационных средствах, пособиях, техническом оснащении и т.д.; в расширенном значении средства включают в себя комплекс всего, что способствует достижению цели: совокупность методов, форм, содержания и пр. [17, с. 205]. Мы определяем таковыми средствами познавательную деятельность, и общение как наиболее способствующими воспитанию культуры духовной безопасности в образовательном процессе.

Выводы. Таким образом, представив подробное описание особенностей педагогического взаимодействия в процессе приобщения обучающихся к культуре духовной безопасности мы уточнили существенные характеристики исследуемого феномена и определили основные направления в организации деятельности по осуществлению данной процесса. Данное исследование отражает ряд характеристик ране представленной процессной модели воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе [11]. Перспективы дальнейшего исследования в направлении изучения феномена культуры духовной безопасности с позиции теории педагогической науки состоят в разработке методического инструментария для практического применения в предметных областях ОДНКНР, ОРКСЭ и других предметов гуманитарного цикла.

Литература:

1. Баянова Э.М. Культурные тексты как средство освоения духовных ценностей на уроках ОДНКНР // Человек. Общество. Культура. Социализация: материалы XIV Всероссийской (с международным участием) молодежной научно-практической конференции / под ред. В.Л. Бенина. – Уфа: 2018. – Часть 1. – 481. – С. 64-68.
2. Васильева В.Д., Петрунева Р.М., Беришева Е. Д. Классические дидактические принципы и электронные обучающие среды // «PRIMO ASPECTU», №1 (45), 2021. – С. 72-80.
3. Вершилов С.А. От безопасности XX века к культуре безопасности XXI столетия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия, психология, педагогика. – 2008. – Т. 8, № 2. – С. 3-7.

4. Гребенюк Т.Б., Тамарская Н.В. Технологии развития индивидуальности школьника в образовательном процессе // Педагогические технологии в условиях модернизации образования: материалы международной конференции (24-25 сентября 2015 года) / под ред. Л.В. Байбородовой, А.П. Чернявской. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 52-57.
5. Даукша Л.М. Педагогическая психология. учебно-методический комплекс по одноименному курсу для студ. / Л.М. Даукша, Л.В. Чекель; учреждение образования «Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы». – Гродно: ГрГУ, 2008. – 471 с.
6. Диривянкина О.В. Эвристическая деятельность как метод нестандартных вероятностных решений. Характеристики и стратегии // Вестник Самарского юридического института. – 2018. – № 1 (27). – С. 115-118.
7. Журин А.А. Традиционные и инновационные принципы отбора и структурирования содержания обучения // Естественнонаучное образование: новые горизонты. Сборник Под общей ред. академика РАН проф. В.В. Лунина и проф. Н.Е. Кузьменко. – М.: Издательство Московского университета, 2017. – С. 11-43.
8. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М., Ерофеева М.А., Полякова Л.В. Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 223-235.
9. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов. / Я.Л. Коломинский. – Мн.: ООО «ФУ АИНФОРМ», 2003. – 312 с.
10. Кортасва Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. – М.: Сентябрь, 2016. – 192 с.
11. Кротов Е.В. Характеристика теоретической модели воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе / Е.В. Кротов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 1. – С. 174-180.
12. Кустов Ю.А., Дрокина С.В., Стацук С.В. Культуроцентрическая модель воспитания будущих специалистов // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2012. – № 1 (9). – С. 84-91.
13. Ланге Н.А. Роль художественной литературы в духовно-нравственном воспитании современной молодежи // Наука, образование и культура. 2019. – С. 30-33.
14. Малова И.Е., Кваша О.В. Принципы связи обучения с жизнью и фундаментальности методической подготовки обучающегося // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – № 6(57). – С. 154-157.
15. Маслоу А. Мотивация и личность / Перевод, с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
16. Олимова Г.С. О феномене нравственных ценностей в психолого-педагогической литературе / Г.С. Олимова // Вестник Таджикского национального университета. – 2020. – № 10. – С. 320-325.
17. Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. – 432 с.
18. Педагогика: учебник / В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов, Т.В. Челпаченко [и др.]; под общ. ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 427 с.
19. Педагогическое наследие: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. /сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
20. Рындак В. Г. Педагогика креативности: монография. М.: Издательский дом «Университетская книга», 2012. – 284 с.
21. Рындак В.Г. Педагогика счастья: как учить и учиться быть счастливым / В.Г. Рындак; ФГБОУ ВО «ОГПУ». – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2020. – 180 с.
22. Сетевое издание «РИА Новости». Статистика самоубийств среди подростков в России. [Электронный ресурс]: Справка по состоянию на 29.02.2020 г. URL: <https://ria.ru/20120220/570313334.html> (дата обращения: 27.08.2021).
23. Указ Президента Российской Федерации от 05.12.2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]: Сайт Администрации Президента России. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank> (дата обращения: 20.08.2021).
24. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». [Электронный ресурс]: Сайт Администрации Президента России. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank> (дата обращения: 22.08.2021).
25. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года». [Электронный ресурс]: Сайт Администрации Президента России. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank> (дата обращения: 20.08.2021).
26. Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ (дата обращения: 22.08.2021).
27. Федеральный Закон № 304-ФЗ от 31.07.2020 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 02.08.2021).
28. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.: ил. (Серия «Учебник для вузов»).

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

магистрантка Зайцева Мария Романовна

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

магистрантка Гордеева Елена Андреевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности различных цифровых инструментов для организации воспитательной работы в вузе. Приведены примеры использования вики, Google-сайтов, online интерактивных досок, ментальных карт, лент времени, инфографики. Различные мероприятия с использованием цифровых инструментов развивают у обучающихся умения эффективного поиска информации; готовность соблюдать правила этического и безопасного поведения в сети Интернет; учат эффективному использованию различных цифровых инструментов. И, при этом, они помогают решать задачи духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Ключевые слова: воспитательная работа, цифровая образовательная среда, цифровые инструменты, проект, веб-квест, вики.

Annotation. The article discusses the didactic capabilities of various digital tools for organizing educational work at a university. Examples of using wikis, Google sites, online interactive whiteboards, mind maps, timelines, infographics are given. Various activities using digital tools develop students' skills for effective information retrieval; readiness to comply with the rules of ethical and safe behavior on the Internet; teach the effective use of various digital tools. And, at the same time, they help to solve the problems of spiritual, moral and patriotic education.

Keywords: educational work, digital educational environment, digital tools, project, web quest, wiki.

Введение. Сегодня значительно возрастает роль воспитательной работы в вузе. Ее цель – создание условий содействующих активной жизнедеятельности студентов, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии.

С 1 сентября 2021 г. вступил в силу Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [14], укрепляющий роль воспитания в системе образования. Важность воспитательной работы отмечается и в распоряжении Правительства Российской Федерации «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [12].

Организации воспитательной деятельности обучающихся вуза посвящены публикации [4, 5]. Авторы подчеркивают роль внеаудиторной деятельности в воспитании обучающихся. Отмечают, что взаимодействие внеаудиторной деятельности, вузовского сообщества и социальной среды способствует формированию профессионально важных качеств личности, развивает ее социальную активность.

Авторы статьи [11] рассматривают особенности цифрового поколения студентов, которых можно считать «цифровым поколением». Поэтому, при организации воспитательной деятельности в вузе следует использовать возможности цифровой образовательной среды [6]. Такими возможностями могут быть различные Интернет-проекты [7], веб-квесты [13], учебные события типа «Дни российской информатики» [1] и пр. При этом происходит активизация познавательной деятельности обучающихся [3], формирование их универсальных и профессиональных компетенций [15], мотивация к изучению информационных технологий [9]. Особое значение для решения задач воспитания имеет сетевая проектная деятельность [8, 10].

Цель статьи – обосновать возможности различных цифровых инструментов в воспитательной деятельности в вузе, продемонстрировать эти возможности на примере конкретных сетевых активностей в цифровой образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Воспитательная работа в вузе осуществляется непрерывно во взаимосвязи учебной и внеаудиторной деятельности обучающихся. Внеаудиторная работа является неотъемлемым компонентом системы профессионального образования, позволяющим при эффективной ее организации сформировать универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущих специалистов.

Хорошо зарекомендовавшими себя формами внеаудиторной деятельности являются: профессионально-направленные и творческие конкурсы, научно-исследовательская деятельность обучающихся, студенческие научные конференции и форумы, студенческие объединения, волонтерская деятельность и т.п. И эта деятельность может осуществляться с использованием возможностей цифровой образовательной среды вуза.

Анализ публикаций по организации внеаудиторной деятельности показал, что большинство авторов склонны считать, что такая деятельность имеет огромные возможности для удовлетворения интересов каждого обучающегося, чего нельзя полностью достичь в рамках образовательного процесса.

Способы применения цифровых инструментов во внеучебной деятельности рассматривают авторы учебного пособия [2]. Рассматриваются варианты применения информационных технологий в разных направлениях деятельности:

- в информационно-поисковой деятельности – использование Интернет-ресурсов при поиске решения проблем, работа с электронными библиотеками, архивами документов, использование возможностей MOOK и т.п.;
- при проведении исследований – использование компьютерных моделей; применение мобильных приложений для сбора статистики, проведение онлайн-анкетирования и интервьюирования и др.;
- в проектной деятельности использование Интернет-сервисов для создания гипертекста, инфографики, лент времени, ментальных карт и т.п.; использование различных дистанционных способов коммуникации; применение облачных технологий для организации коллективной творческой деятельности;
- при проведении аналитической деятельности цифровые инструменты могут использоваться для обработки данных, визуализации результатов.

Дополним эти варианты примерами организации внеаудиторной деятельности в условиях цифровой образовательной среды основной профессиональной образовательной программы «Информационные системы и технологии» Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина. Здесь традиционно используется университетский вики-сайт, электронная среда Moodle, облачные сервисы для организации совместного сетевого творчества и проектной деятельности. Проводятся дистанционные хакатоны по программированию, online празднование дней российской информатики в декабре, виртуальные круглые столы, внутривузовская олимпиада по сетевым технологиям. Студенты разрабатывают и проводят сетевые олимпиады и веб-квесты со школьниками; ежегодно участвуют во всероссийской акции «ИТ диктант», международной олимпиаде «ИТ-планета», в международной студенческой олимпиаде по веб-программированию, соревнованиях по киберспорту и т.п. Большую профориентационную работу по привлечению молодежи в IT-сферу ведут участники студенческого объединения «InexT».

Эффективной формой воспитательной работы в вузе является проектная деятельность в условиях цифровой образовательной среды. Например, будущие бакалавры направления подготовки «Информационные системы и технологии» Мининского университета ежегодно участвуют в проектах «На пути к информационному обществу», «Дни российской информатики», «Всемирный день информации» и др.

Приведем примеры использования цифровых инструментов для организации воспитательной деятельности. При организации сетевой проектной деятельности, проведения дистанционных конкурсов и олимпиад полезно использование технологии вики. Доказательством этому может служить вики-проект Летописи.ру (<http://letopisi.org>), которому в январе 2021 года исполнилось 15 лет. На страницах Летописи.ру проводилось большое количество Интернет-проектов, в которых принимали участие студенты Мининского университета.

Например, один из авторов статьи с 2007 года в Летописях модерерирует проект «Мы помним», который посвящен участникам Великой Отечественной войны, тем, кто с оружием в руках отстоял независимость нашей Родины, тем, кто самоотверженно трудился в тылу.

Различные вики-проекты для обучающихся Нижегородской области проводятся на вики-сайте университета в рамках профориентационной деятельности. В них участвуют школьники и обучающиеся колледжей. Задачи духовно-нравственного и патриотического воспитания решались в рамках проектов «Выходи в Интернет» (<https://clck.ru/GTNio>) и «В Нижний Новгород – это значит домой» (<https://clck.ru/Tht75>).

Целью проекта «В Нижний Новгород – это значит домой», посвященного 800-летию столицы Поволжья, являлось углубление исторических знаний обучающихся, повышение интереса к истории Нижнего Новгорода; знакомство с праздничными мероприятиями и проектами, приуроченными к 800-летию юбилею со дня основания Нижнего Новгорода; содействие раскрытию творческого потенциала и способностей обучающихся; формирование цифровых навыков участников проекта. Проект состоял из подготовительного («Любимый Нижний»), четырех этапов («Старый Нижний», «Знаменитый Нижний», «Литературный Нижний», «Промышленный Нижний») и заключительного («Родной Нижний») этапов.

Приведем примеры продуктов проектной деятельности участников проекта:

- страница одной из команд-участниц проекта (<https://clck.ru/Uf6qp>);
- совместная виртуальная доска «Достопримечательности Нижнего Новгорода» (<https://clck.ru/TxCXp>), использован сервис <https://ru.padlet.com>;
- ментальная карта «Знаменитые нижегородцы» (<https://clck.ru/Uf7LY>), использован сервис <https://www.mindomo.com>;
- лента времени «Основные события в истории Нижнего Новгорода» (<https://clck.ru/Uf78z>), использован сервис <https://time.graphics>;
- видео «А.С. Пушкин в Нижнем Новгороде» (<https://www.youtube.com/watch?v=XT6s3nDxfFc>);
- инфографика «Памятник Горький на Волге» (<https://clck.ru/Uf6je>), использован сервис <https://www.canva.com>.

Часто для организации Интернет-проектов разработчики используют Google-сайты. Ежегодно студенты Мининского университета участвуют в общероссийском конкурсе веб-квестов, выбирая в качестве платформы Google-сайты. Например, в этом году на конкурс был представлен веб-квест «Космические вечера» (<https://sites.google.com/view/vechera>), посвященный 60-летию полета в космос Ю.А. Гагарина.

Ежегодно в Мининском университете проводится внутривузовская олимпиада по сетевым технологиям. Кроме задачи освоения современных цифровых инструментов в рамках олимпиады решаются и воспитательные задачи. Например, все задания олимпиады этого года были связаны с 800-летием Нижнего Новгорода. Первое задание называлось «Здесь для меня оживает минувшее вновь». Участникам было необходимо выполнить поиск информации в Интернете (<https://clck.ru/Taute>). Предложенный тест создан с помощью сервиса <https://anketolog.ru>.

Во втором задании «Город стоит, так похожий на светлый сон» отмечалось, что на протяжении всей своей истории Нижний Новгород был одним из крупнейших транспортных, экономических и культурных центров России. В Google-таблице были собраны ссылки на фотографии достопримечательностей Нижнего Новгорода. Участникам предлагалось выбрать одну из фотографий, написать во втором столбце свою фамилию и имя, найти информацию и создать инфографику о данной достопримечательности. Данные должны быть представлены текстом, цифрами и графикой. Были предоставлены обучающие материалы по работе с инфографикой.

Третье задание олимпиады «Нижний Новгород, хорошо, что ты есть» было посвящено знаменитым нижегородцам. За сотни лет на Нижегородской земле родилось множество известных и достойных граждан нашей страны. В Google-таблице были собраны координаты объектов Нижнего Новгорода (парков, университетов, улиц и т.д.), носящих имена выдающихся нижегородцев. В данном задании участникам предлагалось выбрать координаты, написать во втором столбце свою фамилию и имя, найти объект по координатам и создать ментальную карту о нижегородце, чье имя носит объект. На карте надо было показать основные моменты биографии, вклад в науку или искусство, связь с Нижним Новгородом (не менее 5 веток, не менее 3 ответвлений от каждой ветки). Организаторы олимпиады предоставили участникам обучающие материалы по работе с сервисами построения ментальных карт и примеры их использования.

«До утренней смены, до первой сирены» – название четвертого этапа. В период Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. город Горький внес большой вклад в победу над противником. Участникам было необходимо создать таблицу на основе шаблона (<https://clck.ru/VPhBv>). Данные по числу танков и самоходных артиллерийских установок, производившихся в Горьком в годы войны следовало взять со страницы Википедии (<https://clck.ru/MAqUp>). Надо было заполнить столбец «всего», посчитав количество техники каждой марки, произведенной с 1941 по 1945 гг. на каждом заводе. Заполнить столбец «итого», посчитав количество техники всех марок, произведенной на каждом заводе с 1941 по 1945 гг. Предлагалось посчитать производство техники в г. Горьком в каждом году. Также надо было выяснить, на каком заводе произведено больше всего танков, в каком году произведено больше всего танков, танков какой марки произведено в Горьком больше всего. В задании предлагалось построить различные графики.

Выводы. Мы обосновали возможности цифровой образовательной среды для организации воспитательной деятельности в вузе. Привели примеры использования таких инструментов, как вики, Google-сайты, online интерактивные доски и ментальные карты, ленты времени и инфографика.

Различные мероприятия с использованием цифровых инструментов развивают у обучающихся умения эффективного поиска информации и правильной ее интерпретации; готовность соблюдать правила этичного и безопасного поведения в сети Интернет; учат эффективному использованию различных цифровых инструментов. И, при этом, они помогают решать задачи духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий // Вестник Мининского университета. – 2017. – №1 (18). – С. 7
2. Брыксина О.Ф., Пономарева Е.А., Сонина М.Н. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 550 с.
3. Ваганова О.И., Прохорова М.П. Активизация познавательной деятельности обучающихся средствами информационной образовательной среды // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2018. – Т. 7. – № 1. – С. 43-48.
4. Гурулева Н.Е. Внеаудиторная деятельность как условие творческой самореализации студента // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1045-1047.
5. Донева О.В. Роль учебно-воспитательной работы в развитии социальной ответственности студентов технологического вуза // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2 (8). – С. 73-76.
6. Круподерова Е.П., Брыксина О.Ф. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2 (23). – С. 5.
7. Круподерова Е.П. Подготовка студентов к проектной деятельности в информационной образовательной среде XXI века. // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 3 (3). – С. 9.
8. Круподерова К.Р. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность. // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 1 (5). – С. 19.
9. Круподерова К.Р., Калиняк Т.И. Использование сетевых сервисов для мотивации обучающихся к изучению информационных технологий. // В мире научных открытий. – 2015. – № 9-2 (69). – С. 596-601.
10. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства студентов. // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 24.
11. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Топоркова О.В. Студенческая молодежь в эпоху цифрового общества. // Преподаватель XXI века. – 2019. – № 1. – С. 79-84.
12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года».
13. Самарханова Э.К., Верховлетова И.Н. Возможности Web-квест технологии для организации профориентационной работы в вузе // В сборнике Современные Web-технологии в цифровом образовании: значение, возможности, реализация. Сборник статей V международной научно-практической конференции. Арзамас. Арзамасский филиал ННГУ. – 2019. – С. 89-94.
14. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации по вопросам воспитания обучающихся» URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovani-dok.html>
15. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Implementation of the competence approach with the help of network project activities // Opcion, 2019. – Т. 35. – № Special Issue 19. – С. 591-616.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ПОМОЩЬЮ МООК

Аннотация. Перспективной формой непрерывного образования сегодня становятся массовые открытые online курсы. В статье обоснована возможность подготовки педагогов к применению в учебном процессе вуза дистанционных образовательных технологий с помощью МООК. Представлена структура курса, его контент, содержание практических занятий. Контент представлен с помощью видеолекций, элемента Moodle «Лекция», скринкастов, примеров использования различных цифровых инструментов.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, массовый открытый online курс, синхронная коммуникация, асинхронная коммуникация, Интернет-сервисы.

Annotation. Massive open online courses are becoming a promising form of lifelong education. The article substantiates the possibility of training teachers for the use of distance educational technologies in the educational process of a university with the help of MOOCs. The structure of the course, its content, the content of practical lessons are presented. The content is presented through video lectures, the Lecture Moodle element, screencasts, examples of using various digital tools.

Keywords: distance education technologies, massive open online course, synchronous communication, asynchronous communication, Internet services.

Введение. В условиях стремительного накопления знаний и обновления технологий одной из наиболее важных задач становится обеспечение непрерывности образования. Обеспечение права человека на образование в течение всей жизни является одним из основных принципов государственной политики в сфере образования.

Особое значение непрерывное образование имеет для педагогов. Педагогика относится к тем областям, где такие изменения происходят особенно динамично. Освоение новых подходов и технологий – это уже не требование сверху, а условие самореализации современного педагога. Авторы учебника [1] отмечают, что компетентность педагога в условиях информационного общества приобретает особое свойство – динамичность.

Поиск соответствующих современным реалиям моделей непрерывного образования педагогов является крайне актуальным как для общего, так и для высшего и дополнительного образования. Перспективной формой непрерывного образования сегодня стали массовые открытые online курсы (МООК).

Роль массовых открытых онлайн курсов в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров обсуждается в [2, 12]. Авторы подчеркивают, что возможность выбора онлайн курсов, предлагаемых различными организациями и специалистами, позволяет педагогу повысить свою компетентность в той или иной области, формировать индивидуальные маршруты профессионального саморазвития.

Особое значение для педагога может иметь обучение на МООК, предназначенных для формирования цифровой грамотности и профессиональной ИКТ-компетентности.

Задачу разработки различных массовых открытых on-line курсов сегодня решает большинство российских вузов. Руководство Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина рассматривает задачу разработки МООКов, как одну из первоочередных. Разработать качественные МООК – это хорошая возможность заявить о себе, продвинуть бренд университета.

В Мининском университете большое внимание уделяется подготовке педагогов к реализации образовательных программ с применением ИКТ, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Одним из способов решения этой задачи является использование преподавателями соответствующих МООК. Проведенный анализ массовых открытых on-line курсов, размещенных на отечественных платформах, показал, что МООК для подготовки педагогов к применению дистанционных образовательных технологий практически нет. Поэтому в Мининском университете разрабатывается online курс «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием ДОТ».

Цель статьи – показать возможности данного курса для подготовки педагогов к применению в учебном процессе вуза дистанционных образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. Непрерывное профессиональное образование педагогов реализуется, как правило, на разных курсах повышения квалификации, при прохождении мастер-классов, тренингов, конференций, организации работы тьюторов [4], через освоение опыта коллег [8], в профессиональных сетевых сообществах [5], при организации проектной деятельности [10, 11, 16]. Сегодня одной из важных форм непрерывного образования становятся массовые открытые online курсы.

Модели МООК, принципы их построения обсуждаются в [7, 15]. Имеются исследования, посвященные готовности преподавателей вузов к разработке открытых online курсов [3, 13]. Выполнен анализ готовности преподавателей Мининского университета к разработке МООК. Результаты анкетирования показали, что большая часть преподавателей имеют представления не только о самих МООК, но и опыт обучения на них. Меньше половины опрошенных имеют опыт создания online курсов, большинство готовы попробовать создать свой курс. Почти все хотели бы пройти курсы повышения квалификации по созданию МООК именно посредством МООК или с помощью тьюторского сопровождения. Также выявлялась потребность педагогов университета в повышении квалификации в области применения электронного обучения и дистанционных

образовательных технологий. Она оказалась высокой. Для ее удовлетворения разработан online курс «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием ДОТ».

Все online курсы, размещаемые на портале открытого образования Мининского университета (<https://mooc.mininuniver.ru>) разрабатываются в соответствии с положением «О создании и размещении открытых курсов Мининского университета», принятым решением Ученого совета университета. В положении определена структура открытого курса, включающая в себя такие обязательные компоненты как блок «Введение», обучающие блоки и блок «Итоговая аттестация».

Блок «Введение» описываемого online курса содержит краткую аннотацию открытого курса, информацию об авторах-разработчиках, общий форум, описание системы оценивания, рабочую программу курса, информационно-справочные материалы.

Поскольку данный курс предполагает асинхронный режим работы пользователей с ним, то контент представлен с помощью видеолекций, записанных в видеолaborатории Мининского университета; текстовых лекций, представленных с помощью элемента Moodle «Лекция»; скринкастов, объясняющих работу с теми или иными сервисами; примеров использования различных цифровых инструментов, размещенных с помощью элемента Moodle «Страница». Практические работы подготовлены с помощью элемента Moodle «Глоссарий». Они предполагают взаимооценивание выполненных заданий участниками курса. В конце каждого раздела предусмотрено тестирование. В конце курса проводится итоговое тестирование.

Использование дистанционных технологий может быть синхронным, когда педагог и обучающийся взаимодействуют в режиме реального времени (например, лекция с видео-конференц-связью), или асинхронным, когда материалы изучаются обучающимися самостоятельно, а вопросы могут обсуждаться, например, на форуме. Разделы online курса «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием ДОТ» посвящены способам представления контента при синхронной и асинхронной коммуникации студентов и преподавателей при проведении лекционных и практических занятий [9].

В видеолекции «Способы трансляции контента при дистанционном обучении» даны понятия дистанционных образовательных технологий, синхронного и асинхронного обучения, представлена информация о трансляции учебного контента для каждого типа коммуникации. Подробно рассказано о таких способах трансляции контента при синхронном обучении, как вебинар (аудиовизуальная трансляция различных презентаций, семинаров, лекций), видеоконференцсвязь (средство прямого визуального общения между двумя или несколькими участниками в разных точках мира путем передачи аудио/видеоданных через компьютерные сети), прямая трансляция, чат.

Рассматриваются способы трансляции контента при использовании асинхронной коммуникации: видеолекция, интерактивная лекция, скринкаст (цифровая видеозапись информации, выводимой на экран компьютера), скрайбинг (способ донесения информации через иллюстрирование ключевых моментов), компонент «Лекция» в СДО Moodle, текстовый документ в формате pdf и др.

В лекции «Создание интерактивного видео» рассмотрено создание интерактивного видео с помощью сервисов <https://edpuzzle.com>, <https://h5p.org>, <https://ed.ted.com>. Представлены элементы интерактивности в видео: возможность пройти по ссылкам для более подробного знакомства с материалом, необходимость ответить на заданные в форме теста вопросы для продолжения просмотра видео, предложение высказать свое мнение и др.

В практической работе на взаимооценивание «Примеры синхронного и асинхронного представления контента при использовании ДОТ» предлагается подобрать цифровые инструменты для представления контента при использовании дистанционного обучения для одного из разделов преподаваемых участниками MOOK дисциплин. Нужно рассмотреть возможность синхронной и асинхронной коммуникации.

В видеолекции «Варианты выполнения письменных работ при дистанционном обучении» предлагается использование элемента «Задание» в СДО Moodle, облачных сервисов, различных сервисов Веб 2.0. Для выполнения задания студентам можно предложить интерактивный рабочий лист (электронный ресурс, созданный преподавателем с помощью документов совместного редактирования для самостоятельной работы обучающихся индивидуально или совместно).

Отдельная лекция посвящена использованию на занятиях online сервисов визуализации. Сервисы online визуализации предоставляют уникальные возможности для структурирования информации. Для каждого сервиса подобраны примеры. Много примеров можно найти в пособиях [6, 14].

В лекции «Из опыта организации проектной деятельности обучающихся с использованием ДОТ» представлены цифровые инструменты для организации проектной деятельности студентов. Особую важность использование в обучении проектного метода имеет для будущих педагогов. Они должны готовиться к использованию метода проектов в своей педагогической деятельности, т.к. организованная с использованием средств информационно-коммуникационных технологий работа над учебно-исследовательскими проектами направлена на формирование регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий, что составляет основу метапредметных результатов обучающихся, сформулированных в ФГОС общего образования. В лекции выделены этапы работы над проектом, представлены сетевые сервисы, позволяющие организовывать работу на каждом этапе, приведены примеры учебных и внеаудиторных проектов.

В практическом задании на индивидуальную и совместную деятельность обучающихся участникам online курса предлагается разработать задания на использование рассмотренных Интернет-сервисов. Пример выполнения задания с помощью сервиса построения ментальных карт – <https://clck.ru/V3ENz>, с помощью Google-документа <https://clck.ru/V3EL6>.

В видеолекции «Современные цифровые инструменты для организации оценивания» рассмотрены варианты предоставления оценочных средств обучающимся. Одним из способов предоставления оценочного средства обучающимся является элемент «Задание», другой вариант – элемент Moodle «Тест», где все вопросы, кроме эссе, проверяются автоматически. Но существуют и другие варианты создания online тестов. Рассмотрены наиболее известные сервисы: Google-формы, Microsoft-формы, Анкетолог, Online Test Pad и др. Для организации самооценивания и взаимооценивания могут использоваться Google-документы и таблицы, online интерактивные доски, вики.

В лекции «Сервисы и инструменты для организации рефлексии» представлены Интернет-сервисы для проведения перспективной, ситуативной и ретроспективной рефлексии.

Выводы. Перспективной формой непрерывного образования сегодня становятся массовые открытые online курсы. Массовый открытый online курс (МООК) – интерактивный курс, разделенный на последовательные блоки или этапы, к которому может присоединиться неограниченное число участников. МООК имеют следующие преимущества: большое разнообразие онлайн программ и курсов; комфортные условия обучения; возможность получить дополнительное образование или пройти повышение квалификации; отсутствуют ограничения по возрасту, уровню образования, национальности и т.п.; развитие цифровой грамотности.

В статье продемонстрированы возможности использования МООК для подготовки педагогов университета к использованию дистанционных образовательных технологий. При разработке online курса выполнены следующие виды работ: разработка участниками рабочей группы содержания открытого курса, разработка развернутого педагогического сценария по содержанию открытого курса, съемка и монтаж видеоматериалов курса, публикация контента курса на портале открытого образования университета.

В курсе обоснован дидактический потенциал различных цифровых инструментов для организации дистанционного обучения и продемонстрирован через видеоконтент, различные обучающие материалы, практические задания. Курс позволит его участникам овладеть навыками проектирования учебных занятий разного типа с использованием дистанционных образовательных технологий.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Пономарева Е.А., Сонина М.Н. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: учебник. – М.: ИНФРА-М. – 2017. – 549 с.
2. Гущина О.М., Михеева О.П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и наука. – 2017. – №7. – С. 119-133.
3. Елизарьева Ю.А. Современный преподаватель в процессе «МООКизации» образования // Гуманитарная информатика. – 2016. – № 10. – С. 92-100.
4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Организация тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов Нижегородской области. // Эксперимент и инновации в школе. – 2017. – № 2. – С. 37-40.
5. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс неформального повышения квалификации учителя в области ИКТ // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-1. – С. 131-137.
6. Каянина Т.И., Клепиков В.Б., Круподерова Е.П., Пономарева Е.И., Степанова С.Ю. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие. – Н. Новгород: НИРО. – 2018.
7. Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2014. – №3. – С. 24-29.
8. Круподерова Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов. // Вестник Минского университета. – 2016. – № 2(6). – С. 15.
9. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Представление контента при использовании дистанционных образовательных технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 193-196.
10. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. – Н. Новгород. – Мининский университет. – 2016. – 84 с.
11. Круподерова К.Р. Формирование универсальных компетенций будущих педагогов средствами сетевой проектной деятельности: монография. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 106 с.
12. Лебедева М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и общество. – 2015. – № 1 (42). – С. 105-108.
13. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Участие преподавателей вуза в разработке открытых онлайн-курсов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №5 (62). – С. 90-103.
14. Самарханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. – Н. Новгород: Мининский университет. – 2020. – 50 с.
15. Титова С.В. Массовые открытые онлайн-курсы в российском образовании: миф или реальность? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – №1. – С. 53-64.
16. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Implementation of the competence approach with the help of network project activities // Opcion. – 2019. – T. 35. – № Special Issue 19. – С. 591-616.

УДК 37.02

старший преподаватель Круподерова Климента Руслановна

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

студентка Сулык Карина Михайловна

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

студентка Умрилова Ольга Александровна

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся с помощью технологии веб-квестов. При участии в веб-квесте у обучающихся развиваются умения целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы; использовать информацию с учетом этических и правовых норм; преобразовывать информацию из одного вида в другой; использовать современные Интернет-технологии. Приведены примеры нескольких веб-квестов, разработанных студентами Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Ключевые слова: инновационные модели обучения, веб-квест, познавательные универсальные учебные действия, сетевые сервисы.

Annotation. The article discusses the possibilities of forming cognitive universal educational actions of students using the technology of web quests. When participating in a web quest, students develop the ability to purposefully search and use information resources; use information in accordance with ethical and legal standards; transform information from one type to another; use modern Internet technologies. Examples of several web quests developed by students of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University are provided.

Keywords: innovative learning models, web quest, cognitive universal learning activities, network services.

Введение. В основу разработки ФГОС общего образования положен системно-деятельностный подход, который нашел отражение в формулировке понятия универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных). Разработка и внедрение концепции формирования универсальных учебных действий в систему общего образования потребовали изменения используемых технологий обучения, овладения новым инструментарием. Инновационными моделями обучения, связанными с эффективным использованием ИКТ, являются «1 ученик: 1 компьютер» [9], «перевернутое обучение» [11]; модель «смена рабочих зон» [8]; «образование вне стен классной комнаты» [15]. Несомненными преимуществами обладает проектная деятельность [6, 10]. Что касается ИКТ-инструментария для реализации перечисленных моделей, то он рассмотрен в статьях [5, 7].

В последнее время распространение получила технология веб-квеста, которая в условиях широкого распространения Интернет может найти достойное место среди других педагогических технологий. Образовательный веб-квест представляет из себя сайт в Интернете, с которым работают обучающиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Их особенностью является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы обучающихся с ним находится на различных веб-сайтах. Образовательные возможности технологии веб-квестов рассматриваются в статье [1].

С помощью образовательных веб-квестов можно формировать и регулятивные, и коммуникативные универсальные учебные действия, но особенно они полезны для формирования у обучающихся познавательных УУД. Проблема формирования универсальных учебных действий с помощью технологии веб-квестов обсуждается в статье [4].

Цель статьи – показать возможности формирования познавательных универсальных учебных действий с помощью технологии веб-квестов, продемонстрировать эти возможности на примере веб-квестов, разработанных студентами Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина.

Изложение основного материала статьи. В последнее время хорошо зарекомендовавшим себя для реализации системно-деятельностного подхода в образовании является метод веб-квестов. В ходе веб-квестов у обучающихся формируется творческое мышление [3]; развивается мотивация к освоению информационных технологий [13]; решаются вопросы патриотического воспитания [14].

Несомненна роль данной технологии в формировании информационной культуры обучающихся. Авторы статей по информационной культуре [2, 12] обращают внимание на необходимость формирования у обучающихся умений грамотного поиска информации, ее фильтрации, определения степени достоверности и научности, представления данных в различных форматах. Все это необходимые навыки, развиваемые в веб-квестах и все способствует формированию такого познавательного УУД, как осуществление развернутого информационного поиска. Разработчики веб-квестов должны очень ответственно относиться к подбору ресурсов, рекомендуемых участникам. Следует рекомендовать к использованию Интернет-источники из электронных библиотек, цифровые образовательные ресурсы, электронные словари и энциклопедии, материалы виртуальных музеев и российских цифровых платформ.

Формирование познавательных УУД при выполнении заданий веб-квестов эффективно с помощью сервисов Веб 2.0. Сегодня происходит стремительное развитие сети Интернет, постоянно расширяется ее использование в жизни общества. В начале 21 века концепция развития Интернета существенно изменилась и получила название Веб 2.0, пользователи получили возможность участвовать в создании контента. Веб 2.0

сервисы – это сетевые социальные сервисы, при использовании которых каждый пользователь может стать автором контента.

Дидактические возможности сервисов Веб 2.0. для формирования познавательных универсальных учебных действий сложно переоценить. Характер деятельности, складывающейся при использовании сервисов Веб 2.0 указывает на высокий потенциал применения новых цифровых инструментов для реализации лично-ориентированных образовательных технологий, в т.ч. при использовании технологии веб-квестов.

С помощью online ментальных карт, инфографики, интерактивных досок и плакатов, лент времени, различных сервисов для построения «рыбьих скелетов» и денотатных графов, сервисов визуального ранжирования и т.п. можно мотивировать обучающихся на овладение навыками классификации, сравнения, установления причинно-следственных связей, представления больших объемов информации с изменением формы подачи материала. Работая с online инструментами визуализации, обучающиеся учатся обозначать символами, знаками, изображениями и т.п. объекты или процессы; определять логические связи между компонентами системы; создавать информационные модели с выделением существенных характеристик объекта, явления или процесса для определения способа решения задачи в соответствии с ситуацией и т.п.

Рассмотрим возможности формирования познавательных УУД на примере веб-квестов, разрабатываемых студентами Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Например, будущие бакалавры педагогического образования разработали веб-квест «Получаем, храним, обрабатываем, передаем информацию» (<https://sites.google.com/view/v-mire-kodov-ngpu>). Веб-квест может использоваться на уроках информатики или технологии в основной школе при изучении темы «Технологии получения, обработки и использования информации».

Веб-квест состоит из четырех этапов, каждый из которых посвящен одному из действий с информацией – получение, обработка, хранение и передача. Для прохождения веб-квеста участники могут выбрать роль «теоретика» или «практика». Среди заданий: тест на грамотный поиск информации в Интернете (<https://clck.ru/UgiJ4>), работа с OR-кодами, интерактивная викторина «Кто хочет стать миллионером» по теме «Кодирование информации» (<https://learningapps.org/1130967>), создание ленты времени «Развитие средств передачи информации».

В таблице 1 представлены примеры заданий на формирование познавательных УУД из других веб-квестов.

Таблица 1

Познавательное УУД	Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы.	Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы.	Развитие мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем.
Веб-квест «Космические вечера» https://clck.ru/XXiwQ	После просмотра видеороликов, подбора ресурсов подготовка эссе на тему «Что дало современному человечеству первый выход человека в открытый космос».	Создание online ленты времени с историей международных космических станций; ментальной карты, посвященной исследовательской деятельности на МКС; инфографики о космических профессиях, которые будут актуальны в скором времени.	Создание веб-микса с Интернет-ресурсами, посвященными 60-летию первого полета человека в космос.
Веб-квест «Дом моды» https://clck.ru/SRw8g	Выполнение интерактивных упражнений по теме квеста https://clck.ru/NBZZc , https://clck.ru/NH6T .	Создание online ленты времени «Эволюция женского платья», инфографики «Домашний набор швей».	Поиск информации об известных моделях XX столетия, оформление online презентации.
Веб-квест «Удивительная константа» https://clck.ru/P6BSX	Сочинить синквейн, посвященный числу Пи.	Провести эксперимент по вычислению Пи методом Монте-Карло, результаты оформить с помощью инфографики.	Поиск информации об ученых, предложивших разные способы вычисления числа Пи, оформление интерактивной газеты.
Веб-квест «Я б в айтишники пошел, пусть меня научат!» (https://clck.ru/Pa7Lm)	С помощью языка программирования скретч разработка анимации «Один день из жизни программиста».	Создание online ментальной карты о качествах, необходимых будущему айтишнику.	Поиск информации о наиболее привлекательных направлениях ИТ-сферы, разработка сайта команды.

Авторский веб-квест «Город Горький, где ясные зорьки» может служить примером квеста (<https://clck.ru/WNGXx>), где, с одной стороны, решаются задачи углубления исторических знаний обучающихся, повышения интереса к истории Нижнего Новгорода; происходит формирование цифровых навыков участников проекта, а, с другой стороны, формируются познавательные УУД.

Авторами квеста являются будущие учителя информатики и технологии. И данный квест – это возможность использовать свои цифровые навыки и получить первый опыт применить знания современных педагогических технологий. Веб-квест состоит из четырех этапов.

На первом этапе участники знакомятся с интересными историческими фактами из истории Нижнего Новгорода. Это возможность формирования такого познавательного УУД, как смысловое чтение. А затем они выполняют интерактивное задание, подготовленное с помощью сервиса <https://learningapps.org>.

Второй этап квеста посвящен знаменитым нижегородцам. Участники квеста знакомятся с их биографиями и строят ленты времени. Для построения лент времени существует большое количество сервисов. Некоторые из них: <http://www.timerime.com>, <https://www.timetoast.com>, <http://www.tiki-toki.com>. Учитывая специфику отображения информации на ленте времени, следует отметить, что деятельность обучающихся в процессе создания такого типа информационного продукта позволяет развивать у них навыки критического чтения. Поскольку количество выводимой текстовой информации ограничено, участники должны внимательно ознакомиться с содержанием источников, понять суть излагаемого материала, критически оценить и интерпретировать информацию, выделив главное и выразив свое отношение к ней.

На третьем этапе происходит знакомство с достопримечательностями Нижнего Новгорода. Участники должны собрать пазлы с изображениями объектов, найти необходимую информацию о них и подготовить online презентацию. На четвертом этапе участники веб-квеста с помощью инфографики рассказывают об интересных фактах из истории города.

Выводы. Анализ возможностей технологии веб-квестов и используемых цифровых инструментов в развитии универсальных учебных действий обучающихся показал, что их применение способствует вовлечению обучающихся в активную познавательную деятельность, развитию эффективного мышления; формирует навыки смыслового чтения, структурирования и систематизации информации, рациональной визуализации данных с помощью различных образов, концентрации внимания.

При участии в веб-квесте у обучающихся развивается информационная культура, цифровая грамотность; они учатся использовать информацию с учетом этических и правовых норм; преобразовывать информацию из одного вида в другой; использовать современные Интернет-технологии.

Литература:

1. Гордеев К.С., Жидков А.А., Слюзнева К.В., Закунова Е.Д., Анисимова А.Е. Образовательный веб-квест как педагогическая технология // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – № 12. – [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2018/12/88151>.
2. Груздева М.Л., Туkenова Н.И. Современные концепции формирования информационной культуры: сравнительный анализ // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 4 (12). – С. 13.
3. Дупленский С.В., Иванова М.Е. Образовательный квест как способ развития творческого мышления учащихся // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27669>.
4. Журавлева Н.А. Развитие универсальных учебных действий обучающихся на примере веб-квеста «Треугольник Паскаля» по математике // Сборник статей участников международной научно-практической конференции. Арзамас. Арзамасский филиал ННГУ. – 2018. – С. 86-89.
5. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
6. Круподерова Е.П., Плесовских Г.А. Учебная проектная деятельность с использованием сервисов Веб 2.0 как способ формирования универсальных учебных действий обучающихся // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2015. – № 10. – С. 602-609.
7. Круподерова Е.П., Белова Т.А. ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 229-232.
8. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Кадиленко Н.С. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1. – С. 179-182.
9. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Лукина М.А. Организация обучения математике в рамках модели «1 ученик: 1 компьютер» // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 156-160.
10. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства студентов. // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 24.
11. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Использование образовательной модели «перевернутое обучение» на уроках технологии // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 177-181.
12. Круподерова К.Р., Попенко Н.В., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся средствами сетевой проектной деятельности. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 147-150.
13. Круподерова К.Р., Гордеева Е.А., Пичужкина Д.Ю. Образовательный веб-квест как способ мотивации обучающихся к освоению информационных технологий // Педагогический вестник. – 2020. – № 16. – С. 34-36.
14. Шестопал О.В., Сандецкая Т.Г., Краснянчук С.Ю. Web-квест как средство формирования патриотизма // Сборник статей участников международной научно-практической конференции. Арзамас. Арзамасский филиал ННГУ. – 2020. – С. 123-128.
15. Юдина И.А. Конструирование урока в модели «обучение вне стен классной комнаты». // Ученые записки ИСГЗ. – 2015. – № 1. – С. 603-607.

УДК 342.733

кандидат педагогических наук, доцент Купавцев Тимофей Сергеевич
Академия управления МВД России (г. Москва)

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Аннотация. Работа посвящена исследованию саморегуляции как личностной функции, определяющей продуктивность личностного саморазвития в системе непрерывного образования и в профессиональной деятельности специалиста. Способность к саморегуляции рассматривается как качество, обеспечивающее оптимальные психические состояния субъекта и продуктивность его деятельности в ситуациях дезадаптации, вызванных нахождением в проблемных условиях среды. Целью исследования является теоретическое обоснование зависимости личностного саморазвития от продуктивности саморегуляции. Личностное саморазвитие рассматривается с позиции поиска и нахождения личностных смыслов в актах саморегуляции при педагогической поддержке со стороны педагогического субъекта. При этом саморегуляция обеспечивает саморазвитие личности как процесс непрерывного образования.

Ключевые слова: саморегуляция, личностное саморазвитие, ситуация свободного выбора, педагогическая поддержка, непрерывное образование.

Annotation. The work is devoted to the study of self-regulation as a personal function that determines the productivity of personal self-development in the system of continuous education and in professional activity. The ability for self-regulation is considered as a quality that ensures the optimal mental state of the subject and the productivity of his activity in situations of maladjustment caused by being in problematic environmental conditions. The aim of the study is to theoretically substantiate the dependence of personal self-development on the productivity of self-regulation. Personal self-development is considered from the position of searching and finding personal meanings in acts of self-regulation with pedagogical support from a pedagogical subject. At the same time, self-regulation ensures the self-development of the individual as a process of continuous education.

Keywords: self-regulation, personal self-development, a situation of free choice, pedagogical support, continuing education.

Введение. Современная социально-экономическая ситуация в нашей стране и мире задает социокультурный контекст развития личности с позиции повышения конкурентоспособности, непрерывного совершенствования профессиональных компетенций, освоения новых способов преобразования среды жизнедеятельности с целью наиболее полной профессиональной и личностной самореализации. Глубокой модернизации подвергаются профессиональные стандарты, федеральные государственные образовательные стандарты, в систему образования внедряются новые нормы, которые не всегда имеют убедительное научное обоснование и опытную проверку. Нормативные документы, задавая внешнюю целевую детерминацию деятельности субъектов образовательного процесса ограничивают, а иногда и подчиняют творчество педагогических субъектов в реализации задач развития личности обучающегося, определяя строгие критерии результативности, что нередко становится решающим в выборе проектируемой модели отношений между субъектами образовательного процесса. Ориентация на внешнезаданные ценностно-целевые и смысловые ориентиры без личностных оснований ведет к редукции содержания образования, к упрощению форм организации взаимодействия субъектов, к выстраиванию подчиненно-зависимых связей между субъектами среды. Особую озабоченность вызывает порождаемая средой позиция потребительского отношения субъектов в ситуациях, когда иллюзия выбора при фактическом отсутствии альтернатив, актуализирует адаптивную позицию личности, способствуя встраиванию индивида в систему иерархических связей и отношений, порождая конформизм, лояльность системе (М.А. Шукина, 2018) [8]. Однако нужно согласиться с А.Г. Асмоловым, который убедительно доказывает, что принципиально новое в жизни и деятельности общества и социальных групп возможно только при активной преобразующей действительности активности индивида. Другими словами, выполнение привычных операций привычным способом деятельности не приводит и не может приводить к новым достижениям (к открытию нового). Метафора «...плыть против течения может только живой» (А.Г. Асмолов, 2018) [1] демонстрирует невозможность преобразовать действительность без активных усилий субъекта, направленных на преобразование себя результатом чего становится преобразование среды жизнедеятельности. Нравственно-волевые качества не могут изменять среду функционирования, но играют решающую роль в изменении субъектом самого себя, т.е. только изменяя себя можно менять мир вокруг. Противостоять требованиям внешней детерминации деятельности, менять подчиняющуюся модель поведения на активную преобразующую, авторскую может только субъект, обладающий надежными внутренними опорами, который опробовав себя через среду и через других субъектов, проявив волевые качества в ситуации личностного выбора, утверждает в себе систему индивидуальных ценностей, не расходящуюся с системой ценностей социальной группы, демонстрирует сам себе свою силу и уверенность в контроле себя. Только свободная личность способна творить, генерировать новое. Когда речь заходит о саморегуляции деятельности, результативности деятельности в ситуации свободного выбора и свободе субъекта, то целесообразно указать, что при исследовании вопросов личностного саморазвития интерес представляет не свобода вообще, свобода ОТ чего-то, но свобода ДЛЯ чего-то, или ДЛЯ кого-то. Саморегуляция рассматривается как механизм, обеспечивающий построение со-бытийной общности (В.И. Слободчиков, 2020) [6], механизм, направленный на активизацию самодетерминированной активности личности при освоении среды (Н.Б. Крылова, 2010) [4], для наиболее полной реализации своего потенциала в среде и для использования возможностей среды для удовлетворения личностных потребностей, и, прежде всего, для получения и накопления личностного опыта.

Какие же механизмы способствуют трансформации ситуации внешней детерминации развития личности с заданными свойствами в ситуацию личностного саморазвития?

Изложение основного материала статьи. Одним из таких механизмов является саморегуляция произвольной активности субъектом (О.А. Конопкин, 2014) [3] при предоставлении свободы выбора в совокупности с поддержкой самоопределения субъекта со стороны значимого Другого. Исследование саморегуляции как механизма личностного саморазвития базируется на представлении о том, что развитие

личностных качеств и способность личности к саморазвитию является результатом ценностно-смыслового самоопределения в отношении среды жизнедеятельности (Н.В. Ходякова, 2020) [7]. Одной из ключевых характеристик личности является ее способность свободного выбора в отношении системы ценностей, субъектов взаимодействия и среды. Саморазвитие также является результатом свободного выбора личности как устремленности к поиску нового при принятии ответственности за принимаемые решения, результаты деятельности и за других субъектов среды. Личностное же саморазвитие актуализирует ценностный контекст в структуре личности и детерминацию развития в системе ценностей конкретной личности. Субъект в процессе рефлексивной деятельности осмысливает средовой контекст, соотносит его с имеющимся личностным опытом и воссоздает в себе социокультурный опыт, который становится основой дальнейших личностных самоизменений и активного преобразования среды личностью. Таким образом личностное саморазвитие не противопоставляется развитию под влиянием средовых факторов. Напротив, если развитие личности рассматривать как процесс позитивных личностных самоизменений, то продуктивность личностного саморазвития зависима не столько от требований среды, сколько от способности личности к нравственной и волевой саморегуляции в среде, формируемой при получении и накоплении опыта самоактуализации и смыслов творчества, самоорганизации, самонаблюдения, самооценки, самоконтроля, диалогического взаимодействия с другими субъектами.

С позиции личностно-ориентированного образования важным является тезис о том, что возможность получения и накопления личностного опыта для субъекта появляется только в момент встречи с другим субъектом средового взаимодействия, т.е. в ситуации взаимодействия. В данном случае особую роль играет личностная позиция педагогического субъекта, которая выражается как позиция педагогической поддержки (В.В. Сериков, 2020) [5]. Указанная позиция проявляет инициативную активность педагогического субъекта не просто к наполнению ситуации взаимодействия проблемным контекстом для решения задач образования и воспитания – проблемная ситуация, но к созданию ситуации наиболее полного раскрытия потенциала среды – ситуации свободного выбора, в которой протекает целенаправленный процесс смыслов творчества, всегда связанный с принятием нравственной ответственности или с ее избеганием при имеющихся расхождении между личностными смыслами и ценностно-смысловым содержанием и требованиями среды (Л.И. Дементий, Е.А. Магазева, 2010) [2]. Затруднения свободного выбора и проблема независимости обостряются при недостаточном оформленной личностной позиции субъекта, а также при отсутствии поддержки (возможности получения поддержки) извне со стороны значимого Другого или при возникновении противоречия, коллизии, расхождении позиций субъекта и референтной группы. Нивелирование указанного расхождения и укрепление личностной позиции может быть осуществлено в диалоге субъекта и значимого Другого. Диалог как форма и средство укрепления связи двух субъектов может протекать не только при непосредственном контакте взаимодействующих субъектов, но и в форме внутреннего диалога конкретной личности. В этом случае механизм саморегуляции обеспечивается внутренними опорами личности в виде убеждений, принципов, присвоенных моральных норм.

Как уже отмечалось продуктивный выход из проблемной ситуации для субъекта саморазвития и придание проблемной ситуации управляемости (т.е. достижение позитивных изменений в личностном плане субъекта) возможно только при поддерживающей помощи, равно как и в ожидании поддержки со стороны субъекта педагогической деятельности. Педагогическая поддержка является не только деятельностью, но и личностно-профессиональной позицией, сформированной в результате свободного выбора субъекта педагогической деятельности, выражающейся в принятии и поддержке разнообразия, уникальности и самобытности субъектов взаимодействия, персонификации образовательных траекторий и индивидуализации образовательных маршрутов с ориентацией на другого субъекта. Таким образом проектируемая проблемная ситуация в организации образовательного процесса и для субъекта педагогической деятельности становится ситуацией свободного выбора и ситуацией саморегуляции.

При совмещении личностных позиций субъекта саморегуляции и субъекта педагогической поддержки общая ситуация взаимодействия двух субъектов становится ситуацией личностного саморазвития, и при продуктивном выходе из проблемной ситуации порождает эффект личностной самореализации, который фокусирует и фиксирует приращение личностного опыта как образовательное событие для обоих субъектов: для субъекта саморазвития – как утверждение внутренней опоры в виде убеждений и принципов, накоплении личностного опыта взаимодействия со средой, опыта рефлексии, опыта волевой саморегуляции; для субъекта педагогической деятельности – как опыта профессиональной самореализации.

Таким образом саморегуляция выступает не только в качестве психологического механизма, но и как личностная функция, определяющая способность акцентировать личностный потенциал на процесс смыслов творчества и рефлексии при освоении среды (выход из проблемной ситуации при сохранении личностной целостности) и в получении нового личностного опыта во взаимодействии со средой. Саморегуляция проявляет избирательность в выборе ценностных оснований при осуществлении свободного выбора, видов предметной деятельности, способов взаимодействия со средой, и самих субъектов взаимодействия, форм проявления произвольной активности в освоении среды. Саморегуляция способствует пониманию и принятию субъектом ценностного контекста среды в качестве лично значимого, закрепляясь в личностных убеждениях, индивидуальных принципах и выражает процесс и результат реконструкции в себе социокультурного опыта. Укрепление личностной позиции, основанной на выработанных принципах, обеспечивает независимость субъекта в среде, в особенности при возникновении затруднений, обеспечивая перспективность развития личности. Система индивидуальных принципов при этом играет роль источника саморегуляции, ориентировочной основы для осуществления свободного выбора, критерия продуктивности взаимодействия субъекта в среде.

Роль педагогического субъекта в проектировании образовательного процесса определяется не столько содержательным наполнением ситуации деятельности проблемным контекстом, имеющим в своем составе противоречия, порождающим переживания, но в большей степени поддержкой свободного выбора в бесконфликтной, но вариативной среде, при сохранении безопасности участников среды и наиболее полном представлении ориентировочной основы деятельности для обеспечения произвольной активности субъекта.

Выводы. Обобщая изложенное необходимо отметить, что средством активизации саморегуляции как механизма личностного саморазвития является педагогическая поддержка, выступающая особым типом организации взаимодействия субъектов, в котором педагогическая функция подчинена идее наполнения личностно значимым контекстом ситуаций деятельности (учебной и профессиональной), создания в

проектируемой среде стимулов для принятия предлагаемого контекста как лично значимого, а также осуществления поддерживающей помощи в совершении субъектом свободного выбора лично значимых компонентов среды.

В этом процессе особая роль принадлежит субъекту педагогической поддержки, усилиями которого цикл проектируемых проблемных ситуаций трансформирует фрагмент средового взаимодействия для обоих субъектов в эволюционирующую ситуацию свободного выбора, эволюционирующую ситуацию саморегуляции, эволюционирующую ситуацию педагогической поддержки, и, далее – в пролонгированную ситуацию личностного саморазвития, чем обеспечивается непрерывность образования как непрерывность свободного самоопределения и приращения личностного опыта.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология перемен: цикл фильмов / Фильм П. «Как остаться человеком в бесчеловечную эпоху: правила беспорядка» // Телеканал «Культура». – 2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://smotrim.ru/video/1789714?utm_source=player&utm_campaign=blocked_embed (дата обращения: 16.09.2021)
2. Дементий, Л.И., Магазева, Е.А. Личностные основы стратегий деятельности в ситуации выбора // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Том XII. – Вып. 2 (№№ 55-56). – С. 390-397.
3. Конопкин, О.А. Общая способность саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С. 128.
4. Крылова, Н.Б. Условия проявления событийности образования // Новые ценности образования. – 2010. – Т. 43. – № 1. – С. 136-143.
5. Сериков, В.В. Педагогические закономерности развития личности // Учебный год. – 2020. – № 1 (59). – С. 28.
6. Слободчиков, В.И. Психология становления и развития человека в образовании // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. – 2016. – № 1. – С. 100.
7. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию содержания обучения и воспитания сотрудников полиции // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2020. – № 4 (90). – С. 213-219.
8. Щукина, М.А. Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 48-57.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, кандидат педагогических наук Кучмезов Расул Абдулмуталифович

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

старший преподаватель кафедры прикладной информатика Муратова Пия Рамзановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

старший преподаватель кафедры бизнес-информатика Исаев Альберт Рашидович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье изучена мотивация студентов вузов, как психолого-педагогическая проблема. Основой успешной деятельности студента является высокий уровень мотивации к данному виду деятельности, который, в свою очередь, является важным фактором качества подготовки будущих специалистов. Обществу необходимы специалисты с высоким уровнем профессионализма, предприимчивости, инициативы, креативности и творческих способностей. Сделан вывод о том, что для успешного развития в образовательной среде вуза важна мотивация достижения – целенаправленное стремление к знаниям, дополненное ответственностью за свое развитие, адекватной самооценкой и оценкой своих возможностей.

Ключевые слова: мотивация, студент, вуз, учебная деятельность.

Annotation. The article examines the motivation of university students as a psychological and pedagogical problem. The basis for a student's successful activity is a high level of motivation for this type of activity, which, in turn, is an important factor in the quality of training of future specialists. Society needs specialists with a high level of professionalism, enterprise, initiative, creativity and creativity. It is concluded that achievement motivation is important for successful development in the educational environment of a university - a purposeful pursuit of knowledge, supplemented by responsibility for one's development, adequate self-assessment and assessment of one's capabilities.

Keywords: motivation, student, university, educational activity.

Введение. Вопрос о мотивации учебной деятельности не теряет своей актуальности примерно с половины прошлого века. Это обусловлено тем, что изменения во всех аспектах жизни находят свое отражение в образовании. Постоянно появляются новые знания по дисциплинам, открытия в области педагогической психологии используются для улучшения качества обучения, технические новшества активно внедряются в образовательный процесс.

Для качественной реализации требований ФГОСа необходимо создание таких психолого-педагогических условий, где мотивации обучающихся всех ступеней будет уделяться достаточное внимание. Большинство исследователей проблемы учебной мотивации сходятся на том, что предпочтительным является преобладание внутренних мотивов.

Изложение основного материала статьи. Появившись в начале XX века, понятие «мотивация» на данный момент имеет два вида определений: первое – структурное, где мотивация является совокупностью факторов и мотивов; во втором направлении мотивация рассматривается как динамическое образование. Ильин Е.П. в монографии «Мотивация и мотивы», проанализировав различные подходы к проблеме

мотивации, определяет мотивацию как динамический процесс формирования мотива [4, с. 67]. Мотив (фр. *motif*) – побудительная причина. Мотив является сложным психологическим образованием, которое должен построить сам субъект. Формирование его извне невозможно: под влиянием воспитания возможна интериоризация норм и правил, которые в данном случае будут выступать мотиваторами деятельности.

Обучение в вузе не является обязательным в нашей стране, так что само желание продолжить обучение выявляет личность с развитой мотивацией. Е.П. Ильин выделяет следующие мотивы поступления в вуз: желание относится к студенческой молодежи, общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям, ее творческие возможности [4, с. 264]. В зависимости от причины поступления в вуз может наблюдаться различные виды мотивации во время образовательного процесса.

Разберем подробнее различные виды мотивации, характерные для учебной деятельности. Рассмотрим классификацию мотивов учебной деятельности П.М. Якобсона [9, с. 213]:

1. «Отрицательный» вид мотивов характеризуется тем, что обучение вызвано осознанием возможных неприятностей, если оно не будет осуществляться. В данном случае нет потребности в получении знаний или росте личностного престижа, а при недостаточном развитии волевой сферы, ситуация может завершиться уходом студента из учебного заведения.

Общественно обусловленный мотив также не связан с учебной деятельностью, но имеет положительное влияние на учебу. Чувство долга делает обучение в вузе привлекательным за счет того, что субъект осознает его значимость для выбранной профессии. Он характеризуется большей усидчивостью, терпением и ответственностью.

Обучение, основанное на стремлении познавать новое, интересу к самому процессу учебной деятельности. Это самый лучший вариант, когда студент получает удовольствие от приобретаемых знаний.

Существует также классификация мотивов обучения Дж. Розенфельда [4, с. 253]:

- Обучение как радость функционирования.
- Обучение на основе социальной принадлежности к группе.
- Обучение ради личных интересов и выгод.
- Обучение ради успеха или боязни неудач.
- Обучение по принуждению.
- Обучение, на основе моральных обязательств или общественной нормы.
- Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
- Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Данная классификация имеет широкое распространение в научной литературе [9, с. 213] и легла в основу многих более поздних теорий. Однако она имеет свои недостатки: ученый рассматривал три аспекта учения: ценностный, целевой и аспект направленности, не руководствуясь единым принципом. Возможно, это отражает тот факт, что учебная деятельность основывается на различных мотивах.

Еще в 1954 году А. Маслоу писал о полидетерминированности любого поведения человека, т.е. о его сложной мотивации [6, с. 85]. В рамках его теории, любое поведение любое поведение мотивировано несколькими или всеми базовыми потребностями. Взгляд многих своих современников, придерживающихся мнения, что один конкретный мотив порождает одно определенное действие, он называл «наивным». В дальнейшем положение о влиянии на человеческую деятельность многих мотивов прочно утвердилось в научном сообществе. Учебная деятельность действительно объединяет в себе многие мотивы разной направленности, кроме того, в силу своей протяженности во времени различные мотивы могут сменять друг друга, меняться ролями и статусом. Принимая тезис о полимотивированности учебной деятельности, необходимо выделить какие именно мотивы действуют в данной деятельности и как они взаимодействуют между собой. Согласно А.Н. Леонтьеву, для учебной деятельности характерно сочетание познавательной и социальной мотивации. Л.И. Божович пишет, что отметка в качестве мотива учебной деятельности воплощает в себе сразу многие потребности – не только потребность в познании, но и страх быть отвергнутым родными или товарищами в случае плохой отметки, престижа хорошей успеваемости и многих других. Основываясь на многочисленных исследованиях, Л.И. Божович разработала собственную классификацию мотивов учения.

Л.И. Божович выделяет две группы мотивов: первая - непосредственно связанная с процессом учения, порождаемая самой учебной деятельностью, вторая группа мотивов находится за пределами учебного процесса, порождается «всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей действительностью» [1, с. 65]. Таким образом, выделяют мотивы, связанные с содержанием учения, с процессом, широкие социальные мотивы (долга и ответственности, самоопределения) и узколичностные мотивы (быть в числе первых, хорошие отметки, избегание наказания). Все эти мотивы присутствуют в каждом действии обучающегося, имеет смысл говорить о разной степени влияния конкретных мотивов в конкретный момент [9, с. 213]. Таким образом, полученная система не только выделяет основные мотивы учения, но и подчеркивает их динамичность.

Л.И. Божович пишет в 1972 году, что согласно исследованию, обе категории мотивов, познавательные и социальные, присутствуют в любой деятельности человека, как в учебной, так и нет. Она подчеркивает, что важно не наличие определенного мотива, но и его содержание. В случае школьного возраста пласт социальных мотивов – та область, куда должна быть направлена воспитательная работа, в более взрослом возрасте это удел самовоспитания.

В ходе своих исследований Л.И. Божович не прибегала к противопоставлению внутренних и внешних мотивов. Деление мотивации на внутреннюю и внешнюю произошло позже и имеет в своей основе детерминацию поведения человека. Однако мотивация – сложноорганизованное образование, и на данный момент подразделение ее на внутреннюю и внешнюю во многом преодолено в теории самодетерминации [3, с. 67]. Многие ученые в своих работах подчеркивали неоднородность внешней мотивации А.Н. Леонтьев, Л.И. Якобсон, А.И. Савенков. Существует мнение, что внутренняя мотивация формируется как усвоение культурных особенностей среды и присвоения ее идеальных образцов поведения, то есть присвоением мотивации внешней [5, с. 108]. Кроме того, внутренние мотивы формируются из внешних, когда человек начинает получать удовольствие от самого процесса деятельности. Если этого не происходит, у субъекта не возникает интереса к самому делу.

А.К. Маркова развивает классификацию мотивов учебной деятельности Л.И. Божович. Под мотивом учения А.К. Маркова понимает направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Познавательные мотивы характеризуются активностью ученика в работе с самими изучаемыми предметами, в случае если активность обучающегося направлена на различные виды отношений с другими людьми в рамках образовательного процесса, следует говорить о социальных мотивах. Далее эти две большие группы мотивов делятся на три подгруппы каждая [8, с. 11]. Подгруппы познавательных мотивов:

Широкие познавательные мотивы – стремление овладеть новыми знаниями, интерес к занимательным фактам, ключевым идеям и т.п.

Учебно-познавательные мотивы – ориентация обучающихся на усвоение новых способов добывания знаний, интерес к методам научного познания, к способам саморегуляции при выполнении работы, самостоятельному приобретению знаний.

Мотивы самообразования – стремление обучающихся самостоятельно совершенствовать способы добывания знаний.

На основе этих уровней познавательных мотивов, по мнению А.К. Марковой, может развиваться мотивация достижения, как стремление добиться больших успехов, соревнуясь с самим собой. Формирование и развитие познавательных мотивов происходит через овладение обучающимся «способов своей деятельности по добыванию новых знаний» [7, с. 105].

Социальная мотивация также имеет в своей структуре три подгруппы:

1. Широкие социальные мотивы – восприятие необходимости получения знаний, чтобы быть полезным обществу, из чувства долга, ответственности.

2. Узкие социальные мотивы – стремление занять определенную позицию в отношении с окружающими, заработать авторитет. Могут быть представлены «мотивацией благополучия» (стремлением получить только одобрение («положительное подкрепление») со стороны окружающих) или «престижной мотивацией» (быть лучшим, занять первое место).

3. Мотивы социального сотрудничества – стремление совершенствовать способы своего сотрудничества с окружающими людьми, работа над собой в этом направлении. В практической части настоящей работы будет использована методика на основе данной классификации, так как она полно отражает структуру мотивации учебной деятельности.

Две большие группы – познавательных и социальных мотивов – имеют содержательные и динамические характеристики. Содержательные прямо связаны с содержанием учебной деятельности, динамические характеризуют форму, динамику выраженности этих мотивов, они основаны на психофизических особенностях обучающегося [7, с. 11].

О важности социальной составляющей процесса обучения писали многие ученые: по мнению А. Маслоу учебная мотивация основана на базовой потребности личности в уважении, именно поэтому субъект прикладывает усилия к достижению больших академических результатов [6, с. 278-279]. Для определенных возрастных периодов (средние классы в школе) стремление найти свое место в коллективе является главным мотивом поведения, что несомненно сказывается на успешности учебной деятельности [4, с. 258]. Кроме того, в основе образовательной системы в качестве стимулируемых выступают именно широкие социальные мотивы [7, с. 215]. Традиционно педагогика оперирует системой оценок, наказания и поощрения. Многие ученые сходятся на том, что предпочтительно доминирование мотивов, связанных с содержанием обучения [3, с. 67], [9, с. 214].

Крупным специалистом в психологии мотивации достижения является немецкий психолог Х. Хекхаузен. Согласно его теории, мотивация достижения всегда направлена на определенный результат (цель) – достижение успеха или избегание неудачи. Достижение цели подразумевает четкую последовательность действий. Если результат деятельности может быть достигнут через значительный период времени (например, в случае учебы в вузе), происходит постоянный пересмотр целей, необходимым становится необходимым для организации цепи действий [32, с. 93], причем для мотивированных на успех личностей характерно планирование на более длительный срок.

Согласно Гордеевой Т.О., для мотивации достижения характерно стремление как можно более лучшего выполнения деятельности, направленной на конкретный результат, к которому может быть применен критерий успешности. Критерий успешности подразумевает некие стандарты оценки и возможность сравнения с другими результатами [2, с. 8]. В основном, мотивация достижения характерна для учебной, спортивной, профессиональной деятельности и не характерна для межличностных отношений.

Учебная деятельность является достиженческой: она нацелена на конкретный результат, который подлежит оценке согласно единой системе, ответственность за результат лежит на субъекте учебной деятельности. В работе Х.Хекхаузена «Психология мотивации достижения» приведены результаты различных исследований, где показано, что мотивированные на успех испытуемые лучше учатся в школе и вузе [10, с. 165], более активны в поиске новой информации, предпочитают нести личную ответственность за выполняемую деятельность. Для людей с преобладающей мотивацией достижения характерна значимость адекватной обратной связи [10, с. 142-143], они предпочитают выбирать цели со средней степенью вероятности успеха, где результат будет зависит от их способностей [10, с. 113]. Х. Хекхаузен также отмечает взаимосвязь интеллекта и мотивации: для высокомотивированных личностей характерен рост интеллекта в возрастные периоды, когда у низкомотивированных обучающихся наблюдается стагнация [10, с. 163].

Е.П. Ильин отмечает, что фактор мотивации для успешной учебы является более значимым, чем фактор интеллекта [4, с. 268]. Для хорошо успевающих студентов характерно преобладание профессионального, познавательного и общесоциального мотивов в сочетании с низким уровнем утилитанного мотива. Познавательный мотив у хорошо успевающих студентов занимает второе место, у средне успевающих только третье.

Выводы. Учебная деятельность является полимотивированной, имеет сложную иерархическую структуру, отличающуюся динамичностью. В ее основе естественная для каждого обучающегося познавательная потребность, превращающаяся со временем в исследовательскую деятельность. Это преобразование происходит при попадании индивида в благоприятную среду. Стремление к творчеству и поисковой активности является естественным для человека.

Мотивация обучения в вузе закладывается гораздо раньше, однако факторы на нее влияющие встречаются на всем пути развития субъекта. С течением времени мотивационная сфера усложняется и к

моменту обучения в университете, помимо основного познавательного, появляется целый ряд ведущих мотивов. Особое внимание следует уделить социальной составляющей мотивации: чувству долга, ответственности, общению с другими людьми, желанию заслужить их признание и одобрение, самоутверждению посредством творческой самореализации. Основные педагогические механизмы направлены именно на эту область.

Для успешного развития в образовательной среде вуза важна мотивация достижения – целенаправленное стремление к знаниям, дополненное ответственностью за свое развитие, адекватной самооценкой и оценкой своих возможностей.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.
2. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.
3. Гордеева Т.О., Сычев, О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 1. – С. 68-88.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
5. Леонтьев Д.А., Клейн К.Б. Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности / Д.А. Леонтьев, К.Б. Клейн // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 4. – С. 106-120.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2017. – 400 с.
7. Маркова А.К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрасте. // Вестник практической психологии образования. – 2012. – №4(33). – С. 104-106.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М., Просвещение, 1983. – 96 с.
9. Савенков А.И. Педагогическая психология: в 2 ч. – М.: Юрайт, 2020. – Т. 1. – 317 с.
10. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.

Педагогика

УДК 372.811.161.1

кандидат педагогических наук Ланская Ирина Алексеевна

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород)

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКАМ ВЛИЯНИЯ ГОЛОСОМ В РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ ЮРИСТА

Аннотация. В статье рассматриваются методические вопросы обучения студентов юридических специальностей техникам влияния голосом. Раскрываются ключевые аспекты владения риторическим искусством. Предложена программа обучения, включающая вопросы фоносемантики (взаимосвязи слова и его звуковой формы), дается представление о темпо-ритмических, психолингвистических особенностях речи, силе голоса, дикции, паузах. Особое внимание уделяется интонационным конструкциям русской речи. Уровень профессионального мастерства предполагает смену автоматизма использования языковых средств на их осознанный отбор. Эффективность этого отбора зависит от ясного понимания цели коммуникации и знания путей, которые ведут к ее достижению. В статье представлены семь интонационных конструкций современного русского языка применительно к юридической практике. Задача судебного оратора: произвести впечатление осведомленного и знающего человека. Этому и способствует обучение техникам влияния голосом. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при изучении курсов русский язык и культура речи, риторика и других спецкурсов, связанных с коммуникацией и деловым общением.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, интонация, интонационные конструкции, фоносемантика, речевые ситуации, лингвистическая прагматика, психолингвистика.

Annotation. The article deals with methodological issues of teaching voice influence techniques to students of legal specialties. The key aspects of the possession of the rhetorical art are revealed. A training program is proposed that includes questions of phonosemantics (the relationship of a word and its sound form), an idea of tempo-rhythmic, psycholinguistic features of speech, voice power, diction, pauses is given. Special attention is paid to intonation constructions of Russian speech. The level of professional skill involves changing the automatism of using language tools to their conscious selection. The effectiveness of this selection depends on a clear understanding of the purpose of communication and knowledge of the ways that lead to its achievement. The article presents seven intonation constructions of the modern Russian language in relation to legal practice. The task of a court speaker is to make an impression of an informed and knowledgeable person. This is facilitated by the training of voice influence techniques. The main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities when studying the Russian language and speech culture courses, rhetoric and other special courses related to communication and business communication.

Keywords: the Russian language, the culture of speech, intonation, intonation constructions, phonosemantics, speech situations, linguistic pragmatics, psycho- linguistics.

Введение. Публичное выступление, являющееся обязательным в практике любого юриста, вырастает из овладения искусством говорения. Навык публичной речи нужен каждому человеку. На работе, в домашней

обстановке, с родными и коллегами везде нам требуется кого-то попробовать убедить. Для каждого оратора важна практика, можно знать много теоретических нюансов, но если не практиковать, то результата не будет.

Изложение основного материала статьи. Три ключевых аспекта, с которыми сталкивается начинающий оратор: эмоциональное напряжение, манера произнесения и содержательная сторона выступления. Студенты юридического факультета отмечают, что боятся говорить публично. Страх публичного выступления - вполне нормальное явление, если он не носит патологического характера и не сопровождается паническими атаками. Люди, присутствующие на выступлении, высоким уровнем внимания не отличаются. Они не осознают волнения оратора. Верхний пик напряжения приходится на первые 20-30 секунд выступления, поэтому рекомендуются первые несколько фраз выучить наизусть. Стрессовые ситуации отражаются в теле мышечными зажимами. Наше тело запоминает все. Спустя долгое время после болезненного события (неудачного выступления) воспоминание о нем приходят при малейшем намеке на опасность (необходимость снова выступить) – нарушенные нейронные контуры мозга снова активизируются, что приводит к выделению высоких доз гормонов стресса. Это вызывает сильнейшие отрицательные эмоции и реальные физические ощущения, может даже спровоцировать импульсивные и агрессивные действия [4, с. 8].

Когнитивная терапия, методы релаксации, медитации и различные дыхательные практики не входят в настоящий момент в сферу нашего внимания, но мы посчитали важным их упомянуть. И при необходимости следует сообщать студентам, где можно найти информацию об этих практиках. Каждый случай разбирается индивидуально, составляется программа работы с мышечными, дыхательными зажимами, стрессовыми состояниями.

Содержательная сторона речи предполагает всестороннее понимание выносимой на публику проблемы, четкость аргументации, логичность и некоторую новизну предлагаемых решений. Для всего этого требуется ясная схема выступления и подготовленные тезисы выступления в письменном виде. Исключение представляет экспромт, но и для него необходимо иметь схему тезисов.

Данная статья в большей степени посвящена аспекту «как говорить». И, на наш взгляд, возможно, это самое важное. Аудитория запоминает не то, что вы сказали, а то впечатление, которое вы произвели, умение держаться на публике и манеру произнесения речи. Последний аспект очень важен, он включается интонационную палитру, ее адекватность содержанию, работу голосом, отчетливую артикуляцию, темп и паузацию. Все перечисленное позволяет обеспечить вынятность и разборчивость.

Как можно понять, важным средством воздействия говорящего на аудиторию и партнеров по общению является звуковое оформление речи. Высокая скорость речи, бедность интонационных конструкций, монотонность и однообразие приводят к снижению уровня произвольного внимания. Возможна полная потеря внимания и интереса со стороны слушателя. Такая речь будет точно неубедительной.

Судебный оратор решает задачи, способные определить судьбы людей, восстановить справедливость и покарать преступников. И здесь важна не только семантическая сторона коммуникации. Обе стороны судебного процесса, особенно если это касается суда присяжных, используют тот факт, что обычные граждане всегда склонны к более эмоциональному восприятию происходящего. Например, адвокаты предлагают узнать «человеческие стороны» подзащитного, – каким он был в детстве, кто его родители, есть ли у него дома домашние животные. Еще М.В. Ломоносов отмечал: звуки имеют «свою содержательную энергию. Но эта энергия сама по себе не рациональна, а эмоциональна. Более того, она несет в себе явственный признак иррационального» [1, с. 95]. И сами звуки в словах несут определенный смысл, изучению этого вопроса посвящены фоносемантические исследования. Теория содержательности звуковой формы в языке говорит о так называемых «быстрых» звуках. Возьмем для примера сочетание «*стр*». Сама звуковая форма слова подсказывает его содержание. Слова стремительно, стрела, стриж, быстро, струя, стрекоза. Все они имеют значения, связанные с быстрым движением и содержат сочетание «стр». При произнесении звука Р язык в полости рта быстро вибрирует [3, с. 6].

Быстрая речь затрудняет восприятия смысла, так как аудитории сложно подстраиваться под такой ритм. Высокая скорость произнесения речи свидетельствует о внутренней неуверенности оратора.

Важна тембр голоса и артикуляция. Но если по поводу тембра необходима работа с врачом-фоноатром, то над артикуляцией возможна и самостоятельная работа, за исключением случаев, когда требуется логопед. Ежедневные 15-минутные тренировки, в ходе которых четко и утрированно громко произносятся слова, способны совершать чудеса в общей практике работы над звучным голосом.

Одна из техник влияния голосом – обучение работе с интонацией, что позволяет прийти к интонационному многообразию, обладанию гибким голосом. Каждый язык имеет свой набор интонационных единиц. И если в повседневной жизни мы не задумываемся и интуитивно выбираем интонационные конструкции, то в рамках профессиональной юридической деятельности (выступление на судебных заседаниях, проведение допроса, юрконсультации) автоматизм использования интонационных и языковых средств должен уступить место их осознанному выбору, от которого зависит эффективность коммуникации и ясное понимание путей, которые ведут к достижению ее цели.

Слышать и улавливать интонационные оттенки собеседника – необходимое умение для юриста, но, к сожалению, в программу курса «Русский язык и культура речи» не включена тема «интонационные конструкции русского языка». Поэтому этим вопросам необходимо уделить внимание в рамках отдельных спецкурсов.

Упражнения данного курса носят практико-ориентированный характер, в них включены профессиональная юридическая лексика, типовые речевые конструкции, особенности судебной, следственной и юридической коммуникации.

Под интонацией понимается – ритмико-мелодическая характеристика высказывания, служащая средством выражения различных синтаксических и эмоционально-экспрессивных значений. В качестве составных элементов интонации выступают мелодика, ритм, темп и тембр речи, а также ее интенсивность и логическое ударение [5, с. 225]. Именно определение модальности речи связано с интонацией. Интонация бывает повествовательной, вопросительной и восклицательной.

Остановимся на таком элементе речи как пауза. Пауза – явление не только физиологического плана. Паузация – одно из необходимых условий осмысленной и эмоциональной речи. На занятии вводим понятие синтагма (отрезок речи, заключенный между двумя паузами). Каждая синтагма благодаря мелодике, темпу, тембру и силе голоса оформляется в одну из интонационных конструкций. Синтагма состоит из предцентра,

центра и постцентра. Центром синтагмы является ударный слог наиболее важного по смыслу слова. Сила голоса повышается на гласном звуке центра, на нем же меняется тон и тембр. Центр в синтагме – обязательный элемент. А вот предцентр (слоги, предшествующие ударному) и постцентр (слоги, следующие за центром) могут отсутствовать.

Именно предцентр задает средний уровень мелодики синтагмы, а соотношение мелодики центра и постцентра определяет характерные особенности интонационных конструкций (ИК).

Голос на гласном звуке центра меняется, таким образом, формируются ИК с восходящей интонацией (голос повышается); с нисходящей интонацией (голос понижается); с восходяще-нисходящей (голос повышается и сразу понижается); с нисходяще-восходящей (сначала идет понижение голоса, а затем повышение); конструкция без изменения высоты тона (голос набирает силу). В русском языке семь основных интонационных конструкций. И поскольку говорящий имеет отношение ко всем компонентам речевой ситуации, поэтому рассмотрим интонационные конструкции разных типов с прагматической точки зрения.

Завершенность в повествовательном предложении выражается при помощи первой интонационной конструкции. В ней нисходящий тон появляется на гласной центра (*Сегодня жарко. Я иду в парк*). В письменной речи показатель ИК-1 – точка, двоеточие, многоточие, точка с запятой, иногда запятая.

ИК-2 характерна для местоименно-вопросительных предложений. В ней нисходящий тон сочетается с усилением словесного ударения на гласном центра (*Мы ждем его сегодня или завтра?*).

Для ИК-3 характерен восходящий тон с последующим падением. Чаще всего ИК-3 встречается в вопросах без вопросительных слов. Эту интонационную конструкцию еще называют интонацией ожидания, в ней идет повышение тона перед паузой (*Вы идете домой?*).

ИК-4 – это неполные вопросительные предложения, часть из них – с сопоставительным союзом (*Мы идем. А вы?*). Интонационное поле здесь нисходяще-восходящее, так как начинается со среднего тона, а на ударном гласном центра или непосредственно перед ним тон понижается, а затем резко идет вверх.

Высшую степень какого-либо признака, чувственную и эмоциональную оценку человека, предмета, явления действительности передает пятая интонационная конструкция. Для ИК-5 характерно наличие двух центров. Первый центр конструкции помещается на местоимение или наречие (как, какой, сколько, столько, так, такой). Во втором центре тон резко падает (*Вы столько повидали! Как же Вам повезло!*).

ИК-6 используется в оценочных высказываниях и для выражения недоумения. Высказывания типа *А вы знаете где мы были? И что мы при этом видели?* Могут стать предвестником интересных для адресата сообщений. Их главная цель состоит в привлечении внимания к предстоящему рассказу. Такие предложения обычно начинаются с союза «а» в сочетании с вопросительным местоимением или наречием, завершаются глаголом, который несет на себе главную смысловую и интонационную нагрузку всего высказывания. Вопросительное слово – обязательный элемент этой конструкции, а мелодика сочетает восходящий и ровные тона.

Восклицательные предложения связаны с седьмой интонационной конструкцией. Они передают следующие эмоции: осуждение, упрек, насмешка, ирония и т.п. Предцентр этой интонационной конструкции произносится в среднем тоне. На гласном центра тон повышается. Само произношение заканчивается смычкой голосовых связок, что на слух воспринимается как резкий перерыв звучания (*Странный он все-таки человек!*). Тон постцентра здесь оказывается ниже среднего [2, с. 256, б, с. 249].

Каждый тип интонационных конструкций может быть представлен в различных речевых ситуациях как нейтральными, так и модальными вариантами.

В нейтральных вариантах субъективное отношение говорящего к высказываемому интонационно не выражается. Эмоционально отношение говорящего к произносимому тексту передается как раз через модальные реализации ИК.

На занятиях отрабатываются часто применяемые и наиболее коммуникативно значимые речевые ситуации использования каждой интонационной конструкции. Ознакомление с типологией ИК идет параллельно с отработкой практических навыков. Студенты учатся правильно определять центр ИК, разбираются с понятием логическое ударение (выделение средствами интонации наиболее важного по смыслу слова). В синтагме с инверсированным порядком слов интонационный центр следует искать в одном из «переставленных» слов (*Шли мы таким образом уже десять дней*).

В задачи педагога входит на наглядных примерах продемонстрировать многообразие вариантов образования центров синтагмы, объяснить все смысловые и эмоциональные нюансы, обусловленные именно данным выбором. А главное – сформировать и закрепить у студентов навык осмысленного выбора и последующего построения интонационных конструкций.

Голосовые и интонационные нюансы влияют на эмоциональные, логические и эстетические аспекты содержания текста. Умение разбираться в интонационных конструкциях необходимо для формирования навыка грамотной речи.

На занятиях студенты обучаются членению фраз на синтагмы, работе с паузами, определению интонационных конструкций, пониманию стилистических особенностей применения тех или иных ИК, тем самым обучаются следить за развитием мысли автора.

Для проведения практических занятий разработаны дидактические материалы, содержащие упражнения и контрольные задания, направленные на формирование навыков продуцирования ИК разных типов, работе с голосом, темпом речи и выразительным чтением. Студенты учатся анализировать интонационные особенности высказываний в ходе деловых игр. Юристам важно разбираться не только в многообразии вариантов образования синтагмы, но и уметь объяснять как конкретный выбор влияет на смысл и общий эмоциональный фон. Таким образом, с учетом логического, эмоционального и эстетического аспектов содержания текста формируется и закрепляется навык осмысленного определения центра синтагмы.

Выводы. В статье рассмотрены методические вопросы обучения студентов юридических специальностей технике влияния голосом в речевой практике. Обоснована важность владения риторическим искусством как необходимой составляющей юридической профессии. Описаны программные и дидактические моменты обучения, которые включают вопросы фоносемантики (взаимосвязи слова и его звуковой формы), представление о дикции и темпо-ритмических особенностях речи, артикуляции, силе голоса, логической и психологической паузации. Особое внимание уделено интонационным конструкциям русского языка. Результаты данной работы могут быть использованы в научной и педагогической деятельности.

Литература:

1. Гуковский И.А. Ломоносов-критик // Литературное творчество М.В. Ломоносова: Исследования и материалы / Под ред. П.Н. Беркова, И.З. Сермана. – М.:Л.: Изд-во АН СССР, 1962. – С. 69-100.
2. Виноградов В.Д., Фролова И.А., Фролова Г.А. Русская речь. Произношение. Интонация. Речевой слух. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 1995. – 269 с.
3. Журавлев А.П. Звук и смысл. Изд-е 2-е, испр. и доп. – М: Просвещение, 1991. – 160 с.
4. Колк Бессел ванн дер Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть. – Москва: Эксмо, 2020. – 464 с.
5. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 840 с.
6. Ланская И.А., Ипатова И.С. Обучение студентов-юристов специфике звучащей русской речи // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4(25). – С. 256-258

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент **Лахин Руслан Александрович**

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани);

преподаватель **Волков Никифор Александрович**

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани)

НАРОДНЫЕ ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика исследования традиционных (народных) игровых практик как средства этнической социализации детей и молодежи. В работе освещается социальное значение данного процесса, рассмотрены вопросы формирования социального опыта посредством возрождения традиционной игры. Авторы описали опыт университета по привлечению студентов к поисковой и исследовательской деятельности в процессе формирования банка народных игр.

Ключевые слова: этническая социализация, народная игра, традиционная игра, воспитание молодежи, поисковая работа, экспедиционная деятельность, Кубань, Краснодарский край.

Annotation. The article describes the specificity of the study of traditional (folk) game practices as a means of ethnic socialization of children and youth. The article highlights the social significance of this process, considers the formation of social experience through the revival of the traditional game. The author described the university's experience in attracting students to search and research in the formation of a folk games bank.

Keywords: ethnic socialization, folk game, traditional game, youth education, search work, expeditionary activity, Kuban, Krasnodar region.

Введение. В ходе реформирования российского общества наиболее актуальными становятся вопросы осознания, фундаментальные ценности традиционной народной культуры. Ее развитие неотделимо от народных традиций, которые находят свое выражение в системе игр, праздников и обрядов. Они воплощают в себе общечеловеческие ценности, нравственный опыт людей, их понимание труда, морали, человеческих отношений, менталитета этноса. Поэтому потребность в знаниях об исторических корнях и народных традициях возрастает. Тот факт, что социальное развитие и самореализация личности как члена общества происходит не только посредством социального воспитания, но и имеет другие составляющие: стихийная социализация под воздействием объективно установленных экономических и социокультурных условий; относительно социализация, направляемая специальными мерами государства; самоизменение человека, имеющее просоциальный, антисоциальный или антисоциальный характер, говорит в пользу обновления традиционных культурных ценностей в настоящее время. Очевидно, что в настоящее время необходима четкая спланированная работа по сохранению и возрождению национальной культуры, народных традиций и игр.

Сегодня на передний план выходят вопросы, связанные с культурным наследием, проблемы сохранения и пропаганды традиционной культуры, в то время как взгляды общества трансформируются. Не всегда эти изменения происходят в положительном аспекте. Геополитические процессы становятся предметом обсуждения не только политиков, но и историков, культурологов, педагогов, средств массовой информации, обществу и простых жителей. Попытки западных стран переписать историю нашей Родины и близких ей народов уже стали частым явлением нашего времени. Беспрецедентную силу получили те, кто использует это в своих корыстных целях.

Вопросы социализации молодого поколения приобретают особую важность в связи с глобальным кризисом идентичности, переживаемым современным обществом, который становится одним из важнейших факторов усиления социальной и межэтнической напряженности в обществе.

Важно отметить, что социальные нормы, которые познают дети и подростки, специфичны не только для национальных государств и регионов земного шара, но также для исторических периодов и социальных групп в более крупных обществах. Социально-исторический контекст является важнейшим аспектом социализации детей и подростков, как с точки зрения их статуса в обществе (по сравнению со взрослыми), так и их социальных ролей. Например, пол и раса стали менее строгими социальными категориями за последние 50 лет. Однако эти социальные категории по-прежнему связаны с различными социальными нормами и ожиданиями, особенно в отношении школьного образования и воспитания. Также важно учитывать, что люди в одном и том же обществе не обязательно разделяют чувство принадлежности к доминирующей культуре в этой группе. В то время как исследования теории социализации имеют тенденцию подчеркивать влияние более широкого общества, индивиды часто испытывают одновременное давление социализации как со стороны доминирующей культуры, так и со стороны маргинальных субкультур.

Социальные ожидания детей и подростков не являются универсальными и могут изменяться. Социальный и культурный контекст, в котором воспитываются люди, может иметь важные последствия для формирования поколения молодежи. Социальные изменения могут изменить возрастные нормы, отношения между возрастными группами и границы жизненных этапов, таких как детство, юность и молодость. Средства массовой информации в настоящее время играют значительную социализирующую роль в развитии детей и подростков. Средства массовой информации, такие как популярная музыка, телевидение и фильмы, социализируют людей в носителей определенных видов идентичности, образа жизни и ценностей. Средства массовой информации могут способствовать распространению нормативных ценностей, желаний и убеждений, которые могут препятствовать здоровому развитию молодежи.

Разрушение традиций народной культуры, деградация традиционных форм досугово-игровой деятельности влечет за собой отчуждение людей, обеднение социально-психологических форм общения представителей разных поколений и социальных групп [6]. Чтобы противостоять этому и достичь реальных успехов в позитивном, гуманистическом воспитании, педагоги и родители общественности должны задействовать ресурсы традиционных образовательных практик.

Изложение основного материала статьи. В России все большее значение придается решению вопросов межнационального согласия и единства. В 2014 году началась реализация Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» [5]. С сентября 2013 года вступил в силу принятый 29 декабря 2012 года Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который в статью 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» включается пункт 4 о единстве образовательного пространства на территории России, защите и развитии «этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [7].

Оценка указанных процессов может быть проблематичной, учитывая, что аспекты этнокультурной социализации охватывают различные сферы жизни. Развитие человека происходит через процессы, которые включают взаимодействие с другими людьми в ближайшем и более отдаленном контексте. Центральным аспектом человеческого развития, который важен для позитивной адаптации, является процесс идентичности. В частности, важной задачей социализации молодежи является развитие этнической идентичности, то есть убеждений и взглядов, касающихся принадлежности к этнической группе. В частности, этнокультурная социализация в игре способствует формированию этнической идентичности детей и подростков. Таким образом, понимание культурной и этнической социализации детей в семье, в игре, школе может дать важную информацию о процессе, способствующем нормативному развитию и социальной адаптации в детстве и за его пределами.

Работа воспитателей, которая включает в себя ознакомление детей с их культурой, может включать беседы с детьми об исторических лицах, которые разделяют их этническое происхождение, празднование этнокультурных праздников, использование народных игр или знакомство детей с культурно значимыми текстами, фольклором, музыкой и т.п.

Одним из признанно важных средств социализации и воспитания является игра, которая была одним из первых таких средств в истории человечества. Изучение игры, разработка методов ее использования осуществляются специалистами многих научных областей, при этом нерешенными являются вопросы о педагогическом использовании игры, в том числе и как мощное средство социализации.

Детская игра – это убежище от страхов, поле битвы, полигон игры, достижения и успехи, успокоение и мечты. Игры также могут принести детям большую пользу, они требуют физической активности, социальных навыков, творчества, воображения, конкуренции, товарищества – активной деятельности ребенка в среде, в которой он живет. Разные роли в играх – продукт детской фантазии, позволяющий ребенку получить личный опыт о хорошем и плохом. Игры являются важной формой развлечения для детей, которую дети организуют самостоятельно, но и имеют особое воспитательное значение. Они являются мощным инструментом для образования и воспитания, потому что через игры дети приобретают знания, обогащают свой опыт, развивают умения и навыки, формируют социальные отношения. Игра нравится как детям, так и взрослым, потому что игра – это естественная потребность человека. Она приносит радость, удовлетворение и счастье.

Возрождение народных игр как части традиционной культуры России является своевременным и значимым процессом. В ходе реформирования российского общества вопросы осознания фундаментальных ценностей традиционной народной культуры становятся все более актуальными. Ее развитие неотделимо от народных традиций, которые находят свое выражение в системе игр, праздников и обрядов.

За последние несколько десятилетий традиционные составляющие национальных игр (такие как символика, атрибуты, наименования) практически размылись или полностью утрачены. Им на смену пришли игры компьютерные. Данные процессы характерны не только для России, но и для других культур.

С целью анализа детских предпочтений нами было опрошено 245 человек, из которых 2/3 городских и 1/3 сельских жителей, из 4 регионов России: Санкт-Петербург, Рязань, Тула и Ставрополь. Возраст респондентов – от 7 до 17 лет. В выборке более представлен Санкт-Петербург (63%). В анкете предполагалось отразить игры, в которые играют дети и подростки, их характер и роль. Большинство детей и подростков (65%) ответили, что играют часто, треть – редко и 4% не играют (старшие) вообще.

При этом по частоте показатели выше в Туле и Рязани, и ниже значения в Ставрополе. Далее ответы были неожиданными, возможно в данных есть погрешность по шкале лжи. Но судя по ответам, чаще всего (64%) дети играют в подвижные игры, а компьютерные стоят на втором месте (41%), треть – в настольные. При этом данные схожи по всем регионам, но несколько выше в Санкт-Петербурге. В компьютерные игры чаще играют в Туле. На вопрос «Как интереснее играть?» лидирует ответ «с друзьями» (81%) и «с братьями-сестрами», менее интересно играть в одиночку и со взрослыми (около 20%).

Данный факт имеет свою психологическую основу. Детские культуры часто противопоставляются взрослой культуре, часто очень сознательно и адаптивно. Даже маленькие дети начинают использовать «непослушные» слова, сознательно попирающие диктат взрослых. Они получают удовольствие от насмешек над взрослыми и от поиска способов нарушить правила. Играя между собой, дети создают свою собственную деятельность и решают свои собственные проблемы, а не полагаются на влиятельную авторитетную фигуру, которая делает это за них. Это одна из величайших ценностей игры вдали от взрослых. В такой игре они должны быть как бы взрослыми именно потому, что там нет взрослых. Взрослые портят эту большую цель игры, когда вмешиваются и пытаются помочь.

Основное различие между взрослыми и детьми, которое влияет на их взаимодействие, связано с властью. Взрослые из-за их большего размера, силы, статуса, опыта в мире и контроля над ресурсами имеют власть над детьми. Таким образом, взаимодействие детей со взрослыми, как правило, несбалансированное. Причина, по которой общение детей с другими детьми более достоверно, чем со взрослыми, в том, что они могут практиковать независимость с другими детьми лучше, чем со взрослыми, могут более свободно практиковать навыки, потому что их отношения с другими детьми являются отношениями равенства, а не отношениями доминирования и подчинения.

В нашем анкетировании почти половина опрошенных отмечает, что знают народные игры, в дальнейшем опросе это не подтверждается.

При этом 50% опрошенных считают народные игры интересными, 14% – неинтересными устаревшими и треть затруднилась с ответом. Большая часть детей считает, что, подвижные, народные, коллективные игры помогают сплотиться, подружиться, стать ловкими и т.п.; 9% детей считает их пустой тратой времени, и почти столько же затруднились с ответом. Изъявили желание узнать больше о народных играх 69%, т.е. даже те, кто относится к ним неоднозначно. Половине из опрошенных бабушки и дедушки рассказывали о народных играх, часть детей не помнит о подобном факте.

Несмотря на то, что появившееся в настоящее время компьютерные и онлайн игры могут оказывать негативное влияние на подрастающее поколение, многие дети охотно играют в народные игры. Сохранение народной культуры через возрождение традиционных игр необходимо для сохранения нашего народа, воспитание молодого поколения. Традиционные игры – это сокровище, которое мы должны беречь и хранить. Они являются одним из инструментов образования, потому что через них мы передаем знания, опыт культуры, формируем привычки и навыки. С помощью традиционных игр дети осознают свою потребность в добре, проявляют переживания и впечатления, испытывают эмоции от того, что красиво, некрасиво, что делает их счастливыми или несчастными. Благодаря этим играм удовлетворяются социальные потребности, такие как контакты со сверстниками и взрослыми; они становятся их ролевыми моделями, ролями, они социализируются, самоорганизуются, обсуждают и договариваются в игре, учатся демократически выбирать своего лидера (капитана), коллективно радуются, вписываются в группу, развивают воображение и абстрактное мышление.

Следующий вопрос также вызывает сомнения в искренности ответов, но если он правдив, то остается только порадоваться за подрастающее поколение. Из него следует, что половина респондентов почти каждый день играет на свежем воздухе, 13% – 3-4 раза в неделю и столько же – очень редко. 2% ответили, что никогда не играют на свежем воздухе. Так как опрашивали отдыхающих детского санатория, в котором все гаджеты изымаются, то возможно дети отвечали, ссылаясь на свой последний опыт, а не на обычное времяпровождение.

В этом случае мы можем сказать, что данные факты подчеркивают необходимость руководства со стороны взрослых дозированием взаимодействия детей с гаджетами, так как сами дети этого сделать не могут и не хотят. Отдельные дети даже входили в состояния истерики, когда их лишали гаджетов. Сравни курению они пытались тайно ими воспользоваться, прятались от взрослых, прятались сами, чтобы выйти в социальные сети или посмотреть видео. То есть наличие некая зависимость. Теперь об играх: треть респондентов не смогла назвать ни одной народной игры и народных праздников.

Укажем праздники, которые я стали лидерами в опросах по всем регионам: 1) Масленица (71,8%), 2) Пасха (27,8%), 3) Рождество (10,6%), 4) Иван Купала (6,9%), единичные поминания – Троица (1,6%), Яблочный или Медовый спас, Коляда, Иван-да-Марья и т.п. – по 0,4%. Мы видим, что многие дети затрудняются в определении народных и церковных праздников. Отметим игры-лидеры по всем регионам. На первых местах Салки, Догонялки и тому подобные игры (31,4%) и Прятки (29,8%), на втором месте Жмурки (15,9%) и Лапта (14,7%) и на третьем месте Казаки-Разбойники (12,2%). Далее распределились – Ручеек (8,6%), Ладушки (6,5%), Кошки-Мышки и Резиночки (по 4,9%) и Дочки-Матери (2,9%), единично называются Колечко, Чехарда, Классики, Горелки Зарю, Почту, Расколушки, Хоровод, выбивала и другие.

Как мы видим набор упомянутых игр весьма беден. В большей мере – это игры, в которые дети научились играть в дошкольном возрасте. Эти игры являются особенно важным инструментом для развития детей, потому что они развивают физические навыки и ловкость; они воздействуют на эмоциональное и социальное развитие. А что же дальше? Вероятно, огонь познания национальной культуры был погашен современной системой образования и культурой «бескультуры».

Для роста национальной самобытности народа необходимо обратиться к историческим памятникам, культурным традициям, в частности к казачеству, как к средствам воспитания подрастающего поколения. Самобытная культура казачества, развитая на принципах мультикультурализма, добрососедских межнациональных связей, ответственного и заботливого отношения к земле, на которой он жил. Поэтому важной целью воспитательной работы является привлечение молодежи и школьников к участию в экспедициях, образовательных и исследовательских мероприятиях по возрождению традиционной празднично-игровой культуры. Именно поиск игр является начальным этапом их реконструкции и внедрения в учебный процесс [2].

По словам А.Г. Пашкова, результатом «интоксикации детства является понижение уровня идеальной, возвышенной составляющей жизненных ценностей и смыслов многих детей и подростков; их отрыв от этнокультурных корней и традиций; расстраивание высшей нервной деятельности, сознания, воли и совести, их вытеснение дурманом подсознания и стадными чувствами; стремление к простым удовольствиям и закономерный рост девиаций» [4], а также введение фольклорного материала в качестве основного компонента образовательного процесса, начиная с дошкольного уровня и заканчивая старшими классами, позволяет естественным образом решать проблемы понимания основ восприятия мира, мировоззрения, свойственные народу. Овладение детьми различными традиционными практиками (в том числе играми) помогает раскрыть их личные качества и способности, и в то же время создает среду для совместной творческой деятельности. Большинство учеников, особенно ученики начальных классов, не потеряли и каждый раз воспроизводят парадигму мифологического мировоззрения, характерную для общественного сознания. Дети особенно остро испытывают чувство родства с природной средой, воссоздают и осваивают образную систему родного языка, осваивают весь спектр творческих наклонностей, данных человеку [4].

Научно-педагогическим коллективом и студентами Кубанского государственного университета (филиал в городе Славянск-на-Кубани). выполняется работа по реконструированию традиционных игр. Ежегодно

студенты в рамках фольклорной практики в отдельных населенных пунктах Краснодарского края знакомятся с выбранным районом, его географией, бытом, изучают репертуар и особенности фольклора. Сбор и первичная обработка существующих фольклорных текстов различных жанров осуществляется путем аудио- и видеозаписи. Позже одна из задач студента - расшифровать записанный материал. На этапе поиска нашей проходят опросы должностных. В процессе работы студенты и школьники записывают народные игры и обряды. Это позволяет студентам получать новые знания и навыки. Ученики и студенты – лучшие помощники руководителей образовательных исследовательских программ. Именно им старожилы охотнее всего рассказывают об играх и праздниках своей юности и детства [3].

Исследование также включает сравнение старых и современных записей игр в той же области, сравнение вариантов игры. При сборе и описании народных игровых практик необходимо записывать и время, и место игры, национальной принадлежности играющих и другие «паспортные данные»; и с точки зрения педагогики – определить критерии оценки и выбора игровых образовательных инструментов. Для школьников игровой мир ближе, понятнее и доступнее, чем у большинства взрослых.

Этап изучения игр логически предшествует этапу их возрождения. Между тем, младшие подростки уже способны проводить игры (возрождение, перерождение), а старшие подростки могут позволить себе грамотное описание и оценку игр (исследование). Выход видится в создании команды разных возрастов, тем более что это согласуется с принципами народной педагогики. Во время занятий дети могут познакомиться и научиться играть в народные игры, а также принять участие в национальных праздниках, таких как Рождество, Мыланка, Масленица и другие. Мотивация детей основана в первую очередь на интересе. Работа в учебной группе потребует интереса, любопытства, а затем некоторой теоретической и интеллектуальной подготовки. Дальнейшая работа возможна, если у детей есть склонность к исследованиям. Участие детей в изучении и возрождении игр проходит через следующие этапы: участие в играх (например, в праздничные дни); запись, описание, рейтинг игр, знакомство с их историей; тогда участие в играх уже в главных ролях. Это качественный скачок, понимание места конкретной игры в общем контексте праздничной игровой культуры (например, игры Масленицы) [3]. Но есть игры сомнительного качества.

Педагогический подход требует обучения студентов сознательно относиться к играм, анализировать и оценивать их, развивать здоровый, культурно-нравственный вкус и другие аспекты личной игровой культуры. При низкой культуре и хорошую игру можно извратить, причинить вред. Высокая игровая культура позволяет человеку облагораживать влияние даже сомнительных игр [1]. Личный внутренний контроль и настрой являются наиболее надежными. Их развитие является основным средством народной педагогики игры. Далее собранные материалы могут быть использованы в ходе бесед, внеучебных мероприятий и на уроках «Кубановедения».

Выводы. В процессе игровых праздников дети формируют относительно стабильную систему взаимоотношений с окружающими и с самими собой, возрастает интерес к собственным личностям, формируется желание понять свои качества, поступки, чувство собственного достоинства.

Таким образом, школьники включаются в народные игровые практики социально-нравственной направленности, у них формируется вкус, педагогически адекватные формы занятости детей, что сводит к минимуму как девиантное поведение, так и игры асоциального, деструктивного-личностного характера, уменьшает проявление негативных эмоций.

Литература:

1. Григорьев С.В. Пространство-время игры: психологические размышления об игровых биографиях / С.В. Григорьев // Мир психологии. – № 4. – 1999. – С. 168-181.
2. Лахин Р.А. Народная игровая культура в контексте образования: монография. – Славянск-на-Кубани, – 2015. – 209 с.
3. Лахин Р.А. Реконструкция игровых практик Кубани: социально-педагогический аспект / Р.А. Лахин // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2018. – С. 61-64.
4. Пашков А.Г. Этнокультурное воспитание детей и молодежи в условиях глобализации современного мира / А.Г. Пашков // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности сборник материалов. Чебоксары: ЧПУ им. И.Я. Яковлева. – 2017. – С. 450-454.
5. Постановление Правительства РФ от 20.08.2013 N 718 (ред. от 25.05.2016) «О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)» [Электронный ресурс]. // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151043.
6. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. – 2015. – №1. – С. 88-96.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Лебеденко Инна Юрьевна

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

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В России в настоящее время активно развиваются процессы инклюзивного образования детей, имеющих особые образовательные потребности. Дети с расстройствами аутистического спектра представляют собой группу, требующую особых приёмов организации обучения и отбора содержания образования. В статье рассматриваются научно-методические аспекты инклюзивного образования детей с РАС с использованием новых организационных форм, особое внимание уделяется вопросу преемственности дошкольного и начального общего образования.

Ключевые слова: ребёнок с расстройствами аутистического спектра, инклюзивное образование, раннее вмешательство, преемственность.

Annotation. In Russia, the processes of inclusive education of children with special educational needs are currently being actively developed. Children with autism spectrum disorders are a group that requires special techniques for organizing learning and selecting educational content. The article examines the scientific and methodological aspects of inclusive education of children with ASD, special attention is paid to the issue of continuity of preschool and primary general education.

Keywords: child with autism spectrum disorders, inclusive education, early intervention, continuity.

Введение. Двадцать первый век знаменуется кардинальным изменением отношения к лицам с нарушениями в развитии со стороны государства. И за рубежом, и в России приняты и вступили в силу правовые документы, обеспечивающие не только право на образование детей с особыми образовательными потребностями, но и обязывающие образовательные организации обеспечивать соответствующие условия для их эффективного образования и социализации.

Федеральные государственные образовательные стандарты и примерные адаптированные общеобразовательные программы призваны стандартизировать содержание образования детей с различными формами дизонтогенеза. Однако, практика показывает, что для умственно отсталых детей необходим иной подход к определению содержания образования в школе в силу особенностей их интеллектуальных возможностей, поэтому их образование регулируется ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). По нашему мнению, категория детей с расстройствами аутистического спектра также характеризуется особенностями психического развития, требующими создания специальных организационных и содержательных условий их образования в рамках действующих законов.

Изложение основного материала статьи. Анализ опыта работы с детьми дошкольного и школьного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра показывает, что для реализации потенциальных возможностей этих детей необходимо разрабатывать и внедрять разные модели обучения. Актуальность такого подхода к организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС обусловлена ярко выраженными индивидуальными проявлениями специфики их психического и психологического развития, при котором наблюдается выраженный дефицит эмоциональных проявлений и сферы общения. Отечественные учёные (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг, Е.Р. Баенская, С.А. Морозов и др.) отмечают, что при расстройствах аутистического спектра в зависимости от происхождения, пола, возраста, сроков коррекционного вмешательства, условий воспитания и обучения и пр. у детей проявляются различные качественные нарушения социального взаимодействия и способов общения, при этом стремительно формируются аутистимуляции и стереотипии. Отмечено, что общая для детей с РАС симптоматика проявляется в разном сочетании и в разной степени выраженности, при этом общая картина развития дополняется различными индивидуальными особенностями, связанными с типом нервной системы, направленностью личности, стилем семейного воспитания, сроками раннего вмешательства и др. Такие особенности психического развития при РАС обуславливают затруднения, а порой и невозможность реализации задач, определенных ФГОС, а традиционные методы оказываются малоэффективными. Очевидно, что процессы обучения, образования и воспитания детей с РАС должны быть максимально индивидуализированы как в отношении форм организации, методов, средств, так и в отношении их содержания [4].

Отечественная система дошкольного образования детей с РАС складывалась на протяжении нескольких последних десятилетий. Первые специальные детские сады и специальные группы появились в начале девяностых годов прошлого века. Специалисты этих учреждений, основываясь на теоретических положениях российских учёных, разработали и апробировали способы работы с дошкольниками с РАС, направленные на развитие коммуникативных навыков, речевое и сенсомоторное развитие, снижение эмоционального напряжения, тревожности, а также на стимуляцию процесса развития личности. Специальных школ для этой категории детей в России не было, поэтому школьное образование детей с РАС было затруднено и чаще всего осуществлялось на дому. Педагогическая интеграция обычно была малоэффективна из-за особых поведенческих реакций ребёнка с РАС на неадекватные условия окружающей среды.

С начала двадцать первого века в России начали активно развиваться процессы инклюзивного образования детей, имеющих особые образовательные потребности. Вступивший в силу в 2016 году ФГОС для детей с ОВЗ дал возможность посещать общеобразовательную школу детям с любым дефектологическим диагнозом, и все участники образовательных отношений на практике столкнулись с проблемами общения и взаимодействия с детьми, имеющими серьёзные психофизические нарушения [3].

Сразу же остро встал вопрос, касающийся раннего вмешательства в ход психического развития ребёнка с РАС. Опыт работы с детьми с РАС в развитых странах показывает, что ее эффективность напрямую зависит от начала периода оказания помощи – чем раньше оказана помощь, тем меньше времени занимает период реабилитации, и тем выше ее эффективность. Результативность обучения и общего социального благополучия ребенка с РАС во многом зависит от того, как он приспособлен и адаптирован к окружающей образовательной среде, как он ощущает себя в ней. Доказано, что начало коррекционной работы в дошкольном возрасте значительно повышает адаптивные возможности ребёнка с РАС, позволяя снизить аффективность поведения и сформировать навыки общения со взрослыми. Специальные детские сады и коррекционные группы накопили богатый опыт работы с детьми с РАС и их родителями, выпускники этих детских садов, как правило, готовы к поступлению в общеобразовательную школу и успешны в обучении [2].

Так, МАДОУ д/с № 37 в г. Армавире за более чем десятилетнюю историю работы специальной группы была оказана коррекционная помощь более чем девяноста детям с расстройствами аутистического спектра. В образовательной организации функционируют: группа полного дня, группа кратковременного пребывания, посещение ДОУ по индивидуальному графику. В настоящее время детский посещают 26 детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста (от 3-х до 8 лет). Дети поступают как в младшем дошкольном возрасте, так и всего за 1-2 года до поступления в школу (причем такой вариант более распространен по причине посещения детьми в течение различного промежутка времени других дошкольных организаций или нахождения дома).

Посещение детьми дошкольной организации осуществляется в соответствии с рекомендациями АФГБУ «Центр диагностики и консультирования» Краснодарского края. В соответствии с этими рекомендациями

обучение по адаптированной основной образовательной программе МАДОУ №37 для детей с РАС (с учетом рекомендаций «ЦДиК» КК: для детей расстройством аутистического спектра, для детей с задержкой психического развития с учетом психофизических особенностей детей с РАС, для детей с умственной отсталостью с учетом психофизических особенностей детей с РАС; для детей с РАС с учетом психофизических особенностей детей с ЗПР). Дети с «полевым поведением» не посещают детский сад.

В детском саду созданы условия для получения дошкольного образования детьми с РАС: организована предметно-пространственная развивающая среда с учетом особенностей и потребностей ребенка с РАС, в частности организация уголка единения, пооперационные карты, наглядное расписание, коммуникативные подсказки, иллюстрации правил поведения, личные буквари, альбом достижений, коммуникативные дорожки и др. С детьми работают квалифицированные специалисты, оказывающих помощь дошкольникам с расстройством аутистического спектра: учителя-дефектологи, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, социальный педагог. Тьюторское сопровождение не осуществляется.

Подтверждая тезис о своеобразии психофизического развития детей с РАС, важно заметить, что периодически в детский сад приходят дети с РАС с узконаправленными интересами в которых они достигают хороших результатов: посещают спортивные кружки, а затем занимаются в спортивной школе (борьба, фехтование), рисуют – посещают художественную школу и занимают первые места в городских и краевых конкурсах, хорошо читают и печатают в 3-4 года, хорошо считают – в подготовительной к школе группе они уже осваивают программу первого класса по математике.

Несмотря на хорошо организованную работу детского сада, поступая в школы города, дети с РАС включаются в различные варианты школьного обучения:

- около 30% выпускников обучаются в коррекционных классах для детей с ЗПР при общеобразовательных школах (очное обучение, домашнее обучение);
- примерно 60% выпускников обучаются в классах коррекции в школе для умственно отсталых детей (очное обучение, домашнее обучение);
- только 10% выпускников поступают в классы в общеобразовательных школах.

Статистика свидетельствует о том, что дети, которые поступают в коррекционные классы для детей с ЗПР, по окончании начальной школы часто успешно обучаются в общеобразовательных классах.

В любом случае важным условием успешного развития ребенка с РАС является обязательное участие родителей в развитии ребенка: определение общей стратегии работы, выполнение рекомендаций педагогов, занятия с детьми дома.

Анализ ситуации показывает, что создание благоприятных средовых условий, вариативность коррекционных программ, компетентность педагогов: знание и учет педагогами особенностей, возможностей и потребностей детей с РАС, применение методов, методик и технологий, позволяющих формировать и развивать необходимые навыки у детей с РАС и пр. позволяет достаточно успешно социализировать детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы в условиях специального (коррекционного) учреждения. Опыт работы таких образовательных организаций в гг. Армавир, Краснодар, Новороссийск свидетельствует о важности организации раннего вмешательства в ход психического развития детей с РАС и о возможности их эффективной социальной адаптации в условиях образовательной организации.

Однако, практика показывает, что в условиях инклюзивного образования в детских садах пока не всегда организованы условия, адекватные возможностям и образовательным потребностям детей с РАС. Несмотря на то, что нахождение аутичного ребенка в среде сверстников в большинстве случаев ускоряет процесс компенсации имеющихся у него нарушений, важно, чтобы все сопровождающие ребёнка специалисты имели профессиональное образование, были психологически готовы к установлению контакта с ним, к проведению работы с родителями. Профессионализм необходим при составлении адаптированных образовательных программ и специальных индивидуальных программ развития, в которых учитывается характер и степень выраженности нарушения, а также индивидуальные образовательные потребности ребёнка. Так, в МБДОУ д/с комбинированного вида №46, г. Новороссийск группу для детей с ЗПР посещали двое детей старшего дошкольного возраста (безречевые, с полевым поведением, без зрительного контакта). В течение года с детьми занимались учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, которые осуществляли коррекционную работу по формированию коммуникативного взаимодействия, осуществления действий по образцу, умению работать по алгоритму (совместно с педагогом). К концу года дети начали реагировать на своё имя, откликаться на речь педагога, появилась мотивация к взаимодействию с педагогом, начали появляться зрительный и эмоциональный контакт, дети проявлять инициативу в общении (брали за руку педагога, поглаживали педагога), перестали проявлять негативизм.

Сбор сведений об особенностях инклюзивного образования детей с РАС в населённых пунктах края показал не все образовательные организации готовы к его осуществлению. Больше всего проблем вызывает отсутствие опыта работы с такими детьми у воспитателей и недостаток узких специалистов, ориентированных на работу с детьми с РАС. Более того, вся развивающая предметно-пространственная среда образовательной организации должна быть направлена на то, чтобы аутичный ребенок мог овладеть навыками самообслуживания, приобрести возможность взаимодействовать с окружающим миром, в целом раскрыть свой потенциал. Структурирование среды (структурированное и стабильное пространство, визуальное расписание в группе и в кабинете специалистов как минимум), организация детской деятельности, создание ситуации успеха также являются неотъемлемой частью работы специалистов детского сада, осуществляющих инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра. Именно поэтому обобщение имеющегося практического опыта, анализ эффективных стратегий обучения детей с РАС, используемых специалистами, и построение собственных моделей становятся ключевыми проблемами дефектологов, психологов, логопедов и других педагогов, работающих в дошкольных образовательных организациях.

В условиях инклюзивного образования преемственность в организации и содержании обучения детей с РАС между дошкольным и начальным звеньями можно рассматривать как одно из важнейших направлений их эффективной социализации. Начатая в дошкольном возрасте коррекционная работа с ребёнком позволяет не только подготовить его к получению знаний во взаимодействии с педагогом, сформировать социально значимые способы общения, но и осознать свои потенциальные возможности. Можно предположить, что целесообразное взаимодействие между ведущими линиями обучения и воспитания детей с расстройствами

аутистического спектра в дошкольном возрасте определяет успешность всего дальнейшего развития ребенка, комфортность его пребывания в начальной школе. Преемственность возможна благодаря тому, что педагоги школы могут опираться на достигнутый уровень развития конкретного ребёнка, а также благодаря осуществляемому на этой основе прогнозу, что и определяет в итоге логику педагогического процесса [1].

Однако, практика показывает, что в процессе осуществления инклюзивного образования школы сталкиваются со множеством трудностей как организационного, так и профессионального, а порой и психологического характера, затрудняющие обеспечение преемственности. В качестве примера трудностей, с которыми сталкивается общеобразовательная школа №93 г. Краснодар можно привести отсутствие профессиональных тьюторов. И пока тьюторов не хватает на этих детей, учащихся в классах с обычными детьми - в роли тьюторов выступают логопеды, дефектологи (вместе с детьми ходят и сидят на занятиях, объясняют учебный материал адаптированной программы). Существует практика, когда в роли тьюторов выступают родители, имеющие педагогическое образование. Трое детей с РАС обучаются во 2-м и 3-ем классах в общеобразовательной школе в классе с обычными детьми. До школы они посещали группу для детей с ЗПР в детском саду комбинированного вида и имеют сформированные первичные учебные навыки. Дети речевые, но с трудом идут на контакт. Потенциал ресурсных классов используется слабо, но с детьми работают учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог. Занятия проходят либо перед уроками, либо после уроков. Если родители письменно дают согласие, детей забирают с некоторых уроков.

Несомненно, существующие трудности преодолимы. К настоящему времени существуют разработки организационных форм обучения детей с РАС, адекватные их особенностям. Так, возможна организация их обучения в специальных коррекционных классах, что обеспечит постепенное расширение образовательного пространства для детей с РАС. Обязательным условием является разработка индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной программы для каждого учащегося. Сначала предполагается социальная интеграция (дети посещают общешкольные мероприятия, ходят в столовую со всеми детьми, раздеваются в общей раздевалке и пр.), впоследствии учащиеся с РАС посещают отдельные уроки в общеобразовательных классах в сопровождении тьютора. После обучения в специальном коррекционном классе учащийся может быть переведён в общеобразовательный класс и обучаться в режиме полной инклюзии.

Другая форма организации инклюзивного образования детей с РАС предполагает активное использование ресурсных классов, что позволит при обучении ребёнка сочетать (в зависимости от его образовательных потребностей и индивидуальных возможностей), инклюзивное образование и индивидуальное обучение [1].

Подводя итог, важно отметить, что существующие проблемы в организации обучения детей с РАС, в обеспечении преемственности обучения в дошкольном и начальном звене школы продиктованы особенностями психического развития ребёнка, структурой нарушения и поэтому предполагают наличие упорядоченной временно-пространственной структуры образовательной среды, обеспечивающей сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка и поддерживающей его учебную деятельность.

Выводы. Дети с расстройствами аутистического спектра представляют собой группу, требующую особых приёмов организации обучения и отбора содержания образования. Для реализации потенциальных возможностей этих детей необходимо разрабатывать и внедрять разные модели обучения. Актуальность такого подхода к организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС обусловлена ярко выраженными индивидуальными проявлениями специфики их психического и психологического развития, при котором наблюдается выраженный дефицит эмоциональных проявлений и сферы общения. Процессы обучения, образования и воспитания детей с РАС должны быть максимально индивидуализированы как в отношении форм организации, методов, средств, так и в отношении их содержания.

Результативность коррекции РАС напрямую зависит от начала периода оказания помощи – чем раньше оказана помощь, тем меньше времени занимает период реабилитации, и тем выше ее эффективность. К настоящему времени существуют разработки организационных форм обучения детей с РАС, адекватные их особенностям.

Целесообразное взаимодействие между ведущими линиями обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте определяет успешность всего дальнейшего развития ребенка, комфортность его пребывания в начальной школе.

Литература:

1. Белявский Б.В., Морозов С.А., Морозова С.С. Преемственность образовательной траектории в дошкольном и начальном общем образовании детей с расстройствами аутистического спектра // В сб. «Современные стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования в условиях реализации ФГОС». – Челябинск, 2019. – С. 266-272.
2. Васягина Н.Н., Григорян Е.Н., Казаева Е.А. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образования // Национальный психологический журнал. – 2018. – №2(30). – С. 92-101
3. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010. – 148 с.
4. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

УДК 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент Лукьянова Наталья Альбертовна
Куйбышевский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Куйбышев)

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Представленная статья посвящена изучению особенностей использования коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам в современной школе. В работе анализируются возможности коммуникативного метода при обучении языковым навыкам иностранного языка через общение. Актуализируется роль учителя при реализации коммуникативно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение, коммуникативный метод, языковые навыки, коммуникативная ситуация, речевые навыки.

Annotation. The given article is dedicated to the study of the peculiarities of the use of communicative-oriented teaching of foreign languages in modern school. The paper analyzes the possibilities of the communicative method when teaching language skills of a foreign language through communication. The role of the teacher in the implementation of communication-oriented training is updated.

Keywords: communication-oriented training, communicative method, language skills, communicative situation, speech skills.

Введение. В настоящее время контекст обучения иностранному языку значительно изменился. Профессиональная значимость владения иностранным языком, его образовательные функции существенно возросли, а, следовательно, повышается и потребность в качественном владении иностранным языком. Коммуникативные цели и задачи являются на сегодняшний день ведущими в содержании образования на всех ступенях обучения. Учебный процесс в сфере изучения иностранных языков должен быть направлен на развитие коммуникативной культуры и страноведческой грамотности. То есть обучающийся должен не только приобрести знания, но и уметь активно применять их на практике в любом виде речевой деятельности. Все перечисленные выше задачи могут быть решены при активном использовании в процессе обучения коммуникативно-ориентированного подхода.

В последнее время коммуникативная направленность и использование коммуникативных методов при обучении различным видам речевой деятельности стали предметом изучения таких авторов, как И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Э.Ф. Зеер, Н.Д. Гальскова, Г.В. Рогова, Л.П., Е.С. Полат, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, В.А. Ясвин и других. В связи с этим, значимость данного исследования обусловлена тем, что для эффективного обучения различным аспектам иностранного языка (лексическому, грамматическому, фонетическому) требуется грамотное использование коммуникативно-ориентированного подхода.

Изложение основного материала статьи. Появление коммуникативно-ориентированного метода обучения относят ко второй половине XX века. Основная цель этого метода заключалась в том, чтобы научить человека общаться на иностранном языке. Основным принципом данного метода является создание так называемых естественных условий, то есть условий максимально приближенных к реальности настолько, насколько это возможно.

Использование коммуникативно-ориентированного подхода не просто возможно, но необходимо на всех ступенях обучения иностранному языку в школе. Преимущество коммуникативно-ориентированного обучения состоит в возможности обыгрывания на учебном занятии реальных жизненных ситуаций из различных сфер жизнедеятельности с целью создания у обучающихся мотивации к говорению. В этом случае нет необходимости подгонять учебные тексты под изучаемую лексику и грамматику. В свою очередь, использование традиционных методов обучения иностранному языку позволит обучающимся овладеть чтением, грамматикой, изучить необходимую лексику, сформировать навыки письменной речи на иностранном языке. Но, к сожалению, этого недостаточно для того, чтобы свободно говорить на изучаемом языке. Именно поэтому применение коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку является актуальным на всех ступенях обучения.

Язык является средством общения. Именно этот тезис составляет основу коммуникативного метода, при котором формирование коммуникативной компетенции является целью обучения иностранному языку. По мнению основоположника этого метода в российской теории обучения иностранным языкам Е.И. Пассова, «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель (фактически, такую цель ставили как направления прошлого, так и современные методисты), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено» [5, с. 67].

Владение коммуникативной компетенцией позволяет обучающимся:

- использовать язык для различных целей и в различных коммуникативных ситуациях, даже с учетом минимального владения языком;

- читать и понимать тексты различных жанров;

- создавать собственные тексты с учетом их стилевой направленности.

Помимо коммуникативной компетенции, в ходе коммуникативно-ориентированного обучения у обучающихся формируется ряд других компетенций: языковая, социолингвистическая, дискурсивная компетенция, «стратегическая», социокультурная, социальная [2, с. 90].

Таким образом, при использовании коммуникативной направленности учебного занятия, при помощи правильно подобранного учебного материала у обучающегося формируются все вышеперечисленные компетенции, что в итоге позволит говорить о достаточном уровне владения иностранным языком как средством общения. По мнению Е.И. Пассова, «коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения» [5 с. 36]. Само по себе понятие коммуникативной направленности при обучении иностранному языку означает создание условий, приближенных к реальной жизни, в которых обучающиеся даже с

минимальным набором знаний могли высказать свое мнение, вступить в диалог. Способы достижения этого результата могут быть различными. Так в своей статье Р.П. Мильруд подчеркивает, что «Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы» [4].

Я.М. Колкер называет следующие характерные черты коммуникативного метода обучения:

- «смысл – основополагающая часть коммуникативно-ориентированного обучения;
- научение языку – это научение коммуникации;
- цель коммуникативно-ориентированного обучения – формирование коммуникативной компетентности (способность эффективно и адекватно использовать лингвистическую систему);
- обучающийся формирует свою собственную языковую систему путем попыток и ошибок» [1, с. 32].

Как и любой другой метод обучения, коммуникативный метод обучения имеет ряд характерных принципов, соблюдение которых позволяет достигать необходимых результатов в обучении. Автор коммуникативного метода в отечественной методике, Е.И. Пассов выделяет такие принципы коммуникативного обучения как: «принцип речемыслительной активности; принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта; принцип функциональности; принцип ситуативности; принцип новизны» [5, с. 41].

Весь учебный процесс с использованием коммуникативно-ориентированного обучения также обладает рядом характерных черт и особенностей. Во-первых, основной вид деятельности на уроке – говорение, обучающиеся не слушают и пишут, а осуществляют диалог с учителем, одноклассниками, или участвуют во фронтальной беседе. Во-вторых, учитель лишь незаметно направляет обучающихся и урок в целом в нужное русло, представляя обучающимся возможность почувствовать себя самостоятельными организаторами и участниками собственной деятельности.

При использовании коммуникативно-ориентированного обучения роль учителя велика, но должна быть менее заметна, так учитель меньше говорит, а больше слушает и лишь направляет деятельность обучающихся. Первоначально учитель формулирует задание, затем ему необходимо настроить обучающихся на работу и только когда обучающиеся начинают самостоятельно работать, учитель может отойти на задний план и наблюдать за ходом работы. Само собой разумеется, учителю необходимо вести занятия на изучаемом языке. Такой подход к обучению предполагает следующие основные формы организации деятельности на уроке: живая беседа, в которой принимают участие абсолютно все обучающиеся; ролевые игры; проектная деятельность.

Одна из главных особенностей коммуникативно-ориентированного обучения заключается в том, что на начальной ступени обучения учитель не требует от обучающихся абсолютно «правильного» говорения, обычно на начальном этапе это и невозможно. Как раз наоборот, учитель поощряет любое осуществление коммуникации, не обращая внимание на ошибки. На этом этапе самым главным является возможность «разговорить» обучающегося, попытаться свести к минимуму психологический барьер, который непременно возникает в ситуации спонтанного выражения мысли на иностранном языке. «Лишь после того, как обучающиеся приобрели навык свободного говорения, начинается совершенствование владения языком, а именно: постановка правильного и грамотного произношения, введение грамматических правил и конструкций в живую речь, исправление ошибок при осуществлении коммуникации» [5, с. 71].

Сильной стороной коммуникативно-ориентированного подхода является довольно быстрый переход знаний из пассивных в активные, так как языковые знания постоянно актуализируются и используются.

Коммуникативно-ориентированное обучение также включает в себя овладение навыками сравнительно-сопоставительного анализа родного и иностранного языков, которые позволяют обучающимся:

- быстро переключаться с родного языка на изучаемый иностранный;
- использовать сопоставление двух языков, как одно из вспомогательных средств при изучении иностранного языка.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что использование коммуникативно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам представляется наиболее гармоничным, так как осваиваются все языковые и речевые навыки. И самое главное, что овладение всеми языковыми уровнями происходит последовательно от лексики к грамматике. Обучающиеся вначале знакомятся с лексикой: фразами, речевыми клише и только затем овладевают грамматической стороной речи. В результате грамматика естественно осваивается в процессе общения на языке. А возможность сочетания разнообразных приемов и техник обучения иностранным языкам, позволяет определить его ведущим подходом среди других образовательных методик.

Так же важным является наличие определённой речевой задачи, осуществление речевого взаимодействия между обучающимися. То есть необходимо делать акцент не на проговаривании, а именно на говорении. Итак, принцип речемыслительной активности – основа коммуникативно-ориентированного обучения. Данный принцип предполагает соблюдение учителем следующих положений:

- формирование умения общаться – постоянная речевая практика обучающихся в общении;
- все упражнения на уроке должны быть речевыми (коммуникативными);
- вся работа обучающегося на уроке должна соотноситься с целью, которую он принял и воспринимает как собственную;
- действия обучающихся должны быть целенаправленными и мотивированными;
- использование фразы, темы не может быть оправдано, если они лишены коммуникативной ценности.

Отличительной чертой коммуникативного метода является то, что нет необходимости использовать готовые учебные материалы, специально подогнанные под лексику определенной тематики и планируемый грамматический материал. В качестве основного приема используются ситуации из реальной жизни и их имитация. Нет необходимости бесконечно заучивать наизусть типовые фразы, а то и целые тексты из учебника, обучающиеся сами начинают говорить о том, что их по-настоящему интересует. Смена предмета, темы разговора, условий общения, задач, поставленных перед обучающимися поможет обеспечить условия для формирования гибкости речевых навыков. В психологии доказано, что варьирование ситуаций и содержания материала для формирования гибкости лексического навыка имеет первостепенное значение.

Принцип новизны в этом случае предопределяет нестандартность и разнообразие учебного процесса. А в целом, это будет служить повышению мотивации обучающихся к говорению.

Предлагая задания «с открытым финалом» никто не сможет с точностью предсказать результат, во что выльется их деятельность на уроке. Это значительно отличает коммуникативно-ориентированное обучение от других методов, основанных на многократном повторении и запоминании, где результат предсказуем. Вот поэтому необходимо предлагать новые ситуации на каждом уроке. Это позволит поддерживать интерес обучающихся, расширить их кругозор, так как осмысленное общение на интересующие темы мотивирует к говорению. Сама по себе основная идея коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, заключается в переносе акцента с пассивного выполнения различного вида упражнений на развитие отдельных языковых навыков на активное развитие коммуникативной деятельности обучающихся.

Выводы. Таким образом, использование коммуникативно-ориентированного подхода в значительной мере помогает достичь основную цель в области изучения иностранных языков в школьном образовании. В результате применения коммуникативно-ориентированного подхода, обучающиеся не только могут свободно и грамотно изъясняться на иностранном языке, но и преодолевают психологический и языковой барьеры при общении, так как процесс обучения иностранному языку уподобляется процессу коммуникации, и является моделью процесса общения.

Литература:

1. Колкер Я.М. Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
2. Куприянова И.Л. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 30. – С. 89-94.
3. Лукьянова Н.А. К вопросу о выборе эффективных педагогических технологий при обучении иностранному языку // Вестник по педагогике и психологии южной Сибири. – 2019. – № 3. – С. 139-148.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 12-16.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва: Просвещение, 1991. – 354 с.
6. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель Мамиева Зарема Мурцаловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Мальсагова Марьям Хаматхановна

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

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию нейродидактического подхода к инклюзивному образованию. Авторами приведена историческая справка о возникновении такого подхода в педагогической науке. Систематизированы возможные нейропсихологические патологии у школьников с особенностями развития, обучающихся в условиях инклюзивного образования. С точки зрения нейродидактики адаптированы, разработаны и описаны нейродидактические техники, направленные на оздоровление обучающихся разных ступеней обучения в условиях инклюзии. Рекомендованные авторами техники разработаны для обучающихся дошкольного, младшего школьного, среднего школьного и старшего школьного возраста.

Ключевые слова: нейродидактический подход, инклюзивное образование, нейродидактические техники, оздоровление, инклюзия, обучающиеся, дошкольный, младший школьный, средний школьный, старший школьный возраст.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the neurodidactic approach to inclusive education and the description of neurodidactic techniques aimed at improving students of different stages of education in conditions of inclusion. The techniques recommended by the authors are developed for students of preschool, primary school, secondary school and high school age.

Keywords: neurodidactic approach, inclusive education, neurodidactic techniques, health improvement, inclusion, students, preschool, junior school, middle school, high school age.

Введение. Характер отношения общества к детям с особенностями в развитии детерминирован многими факторами: финансовым благополучием, культурой, нравственными, философскими, религиозными воззрениями, уровнем развития здравоохранения, науки, образования. Степень гуманизации общества распространяется на обучение таких детей. В отечественной практике образовательные организации для детей с особенностями в развитии исторически включались в систему народного образования, здравоохранения, социального обеспечения. На таких детей распространяется закон о всеобщем обязательном обучении. Прерогативой современного российского общества является инклюзивное образование.

Изложение основного материала статьи. В последние годы появилось много педагогических исследований такого образования. Выявлены причины патологических состояний детей с особенностями развития. В числе таких состояний: перинатальные поражения нервной системы, наследственные заболевания нервной системы, инфекционные заболевания, черепно-мозговые травмы, эпилепсия, опухоли головного мозга [9]. О наличии патологических состояний, как правило, свидетельствуют расстройства речевой и перцептивной сфер школьника.

К функциональным речевым нарушениям относятся заикание, затруднение речевого общения с окружающими (мутизм). К речевым патологиям, обусловленным поражением нервной системы, относятся

дизартрии (нарушение произношения звуков вследствие иннервации речевой мускулатуры), алалии (недоразвитие речи из-за поражения корковых речевых зон), афазии (распад компонентов речи из-за поражения корковых речевых зон). Дефекты артикуляционного аппарата приводят к механическим дислалиям, ринолалиям. Задержка речевого развития может возникать при соматической ослабленности, недоношенности, педагогической запущенности. Нарушение перцептивных функций наблюдается при поражении левого или правого полушария, срединных структур.

Для нейродидактова важен вывод относительно того, что характеристики нейрофизиологических процессов формируются под решающим воздействием среды [10]. В благоприятных условиях включаются компенсаторные механизмы, приводящие к перестройке функциональных систем. Следовательно, нейродидактический подход к инклюзивному образованию обеспечивает его эффективность.

Нейродидактический подход интерпретируется нами как выделение и обоснование способов эффективного обучения, основанного на результатах исследований функционирования головного мозга и нервной системы.

Использование данного подхода подготовили научные труды Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Х.С. Замского, Н.Б. Лурье, Ф.И. Музылева, Б.И. Пинского, С.Я. Рубинштейна, И.И. Данюшевского и др. Особая роль в научном обосновании воспитания и обучения детей с особенностями развития принадлежит Л.С. Выготскому, который исследовал проблемы умственной отсталости [1], принципы воспитания и обучения слепых, глухонемых, умственно отсталых детей [2], [3]. Дидактико-психологическое обоснование образования таких детей выполнили Л.В. Занков [5], [6], [7]; Н.Б. Лурье [10].

Идеи классиков воспитания и обучения дефективных детей подготовили базу для разработки современного нейродидактического подхода к этой проблеме. Ее педагогическое обоснование предложено в статье В.В. Лезиной, З.А. Мамиевой, Султыговой Л.М. «Развитие творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды» [9]. Авторы статьи раскрывают суть нейродидактического подхода и иллюстрируют его продуктивность на примере развития креативности у детей с аномалиями в мыслительной активности.

Перспективно исследование нейродидактического подхода применительно к названной категории детей у М.Х. Мальсаговой, З.М. Мамиевой, Д.М. Целоевой в статье «Нейродидактические основы инклюзивного образования в вальдорфских школах» [10]. Авторы доказывают корреляцию оздоровительных методик вальдорфских школ с нейродидактическими техниками. В данной статье мы предлагаем такие техники, способствующие оздоровлению обучающихся в условиях инклюзии на разных ступенях обучения.

Детям дошкольного возраста для развития речи мы рекомендуем комплекс игр, направленный на повторение подряд похожих по звуко-слоговой структуре слов: «норка – корка – мерка», «забор – бугор – засор», «рама – мама – гамма», «булка – втулка» и др. Для формирования тонкой моторики рук и зрительно-моторной координации следует рисовать, раскрашивать, лепить, вырезать из бумаги, складывать из деталей конструктора цифры и буквы. Эффективны упражнения «Соедини точки», «Нарисуй узор по клеткам», «Пройди лабиринт», «Попади в цель», «Дорисуй неоконченный рисунок» и др. Принимая к сведению теорию уровней построения движений Н.А. Бернштейна, доказывающую взаимозависимость и взаимовлияние разных структур нервной системы и двигательной активности человека, рекомендуем дошкольникам ползание, бег, ходьбу, метание мяча, прыжки на месте и в длину и др. Данные виды физической активности активизируют обучение речи, письму, чтению.

Детям младшего школьного возраста следует играть в игру «Хлопни в ладоши», когда ребенок выполняет задание, услышав слова, начинающиеся со звуков [л], [к], [с], [р], [в] и др. Эффективна игра в подбор слова на определенную букву: С – слон, К – кошка, Р – рука и др. Буквы в порядке алфавита называет взрослый ведущий. Общеизвестная игра «Да и нет, черное и белое не говорите» способствует развитию речемыслительных реакций у детей. Ребенку задаются несложные вопросы типа «Ты любишь мороженое?», «Какого цвета снежинка? Количество таких вопросов не должно превышать 7. Игра «Четвертый – лишний» развивает логическое мышление и предполагает изъятие лишней картинки с изображением неродственного предмета (стол, стул, шкаф, яблоко) и др.

Для развития правого полушария ребенка показаны следующие методики: движения под музыку, запись на телефон голосов хорошо знакомых людей и их распознавание ребенком, прослушивание эха, отстукивание ритма на музыкальных инструментах, двигательные упражнения под музыку, развитие тактильных ощущений путем ощупывания и игры с материалами разной текстуры, развитие обоняния путем вдыхания запахов цветов, лесной прели, продуктов и др.

Для развития левого полушария ребенка его учат различать и называть количество предметов, делать покупки в магазине, прорисовывать детали в рисунке, конструировать, планировать последовательность действий, запоминать поручения, играть на пианино, играть в «Прятки», «Чай-чай – выручай», «Словья-разбойника», «Вышибалы», «Лабиринт», «Тише едешь – дальше будешь», «Горячие стулья», «Колечко», «Море волнуется раз...», «Классики», «Резиночки», и др., регулярно заниматься физической культурой (упражнения на построение, соблюдение дистанции при передвижении, развитие кистей рук, мышц плечевого пояса, позвоночника), закрепление умений ползать, перелезать через предметы, прыгать и бросать мяч, плавать.

Для этого возраста нейропсихологами (А.Л. Сиротюк, А.В. Семенович, Н.Л. Немцова, А.Р. Лурья, Л.С. Цветкова) показан оздоровительный самомассаж кистей рук, разработанный на основе методики Т.А. Солдатовой [13]. В общем ритме медленного повторения стихотворных строк детской считалки, песенки, короткого стихотворения вслед за учителем обучающиеся круговыми вкручивающими движениями («вкручиваем лампочку») массируют пальцы рук. Вначале массируется мизинец, затем остальные пальцы. Наибольшая интенсивность движений достигается в области кончиков пальцев. Заключительным действием является круговой массаж центра ладони и «вдавливание кнопки» большим пальцем другой руки.

Оздоровляющий нейродидактический эффект такой техники связан с активизацией биологически активных точек на кончиках пальцев, достижением общего тонизирующего эффекта, воздействием на смысловую сферу ребенка посредством повторения стихотворных строк. Такой самомассаж не занимает много времени и может проводиться во время зарядки, физкультурных минуток и пауз.

Для обучающихся 4-5 классов нами рекомендована Техника обучения правилам выполнения корректурной пробы, в основу которой положена Методика определения умственной работоспособности, разработанная в НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР. В течение 3 минут на раздаточных

листочках обучающиеся отмечают значками «.»», «←», «+» изображаемые учителем геометрические фигуры. Значок «.» означает «круг», значок «←» – треугольник, значок «+» – квадрат. Письменное оформление символа сопровождается его начертанием пальцем в воздухе.

Выполнение данной техники способствует концентрации внимания, опоре на слуховой, зрительный, двигательный анализаторы. Фронтальная работа позволяет видеть всех обучающихся, в том числе испытывающих затруднение в выполнении задания. В конце работы возможно закрепление техники: повторение значков в воздухе после их названия учителем. Оценка продуктивности умственной работоспособности выполняется по формуле среднего арифметического.

Для старших школьников мы рекомендуем Технику развития объема кратковременной зрительной памяти по одноименной методике В.Н. Кондрашенко [12]. В течение 2-х минут обучающиеся рассматривают таблицу с семью фигурами, запоминают ее конфигурацию и расположение фигур в ячейках. По окончании демонстрации таблицы школьники в течение 1-2 минут воспроизводят по памяти расположение фигур, их конфигурацию. Количество правильно названных фигур рассчитывается способом среднего арифметического и выражается в процентах. Неоднократное повторение такой техники влечет за собой улучшение кратковременной зрительной памяти.

По аналогии с названными действиями осуществляется Техника развития объема слуховой памяти. В ее основу положена методика аудирования, разработанная В.В. Лезиной в диссертации «Методика обучения аудированию текстов на русском языке иностранных слушателей подготовительных факультетов (специальность «Фармация»)» [8]. В основе техники – реализация иерархической цепочки звеньев: установка – первичная рецепция – встречная артикуляция – узнавание – вероятностное прогнозирование – осмысливание – работа памяти – внутренняя речь – понимание. Установка как начальное звено нашей техники предполагает перефразирование условия действия для себя, ориентируясь на свой словарный запас. Первичная рецепция состоит в декодировании смыслового куска, встречная артикуляция – в беззвучном сокращенном проговаривании во внутренней речи. Узнавание сопряжено с вероятностным прогнозированием, детерминированным повторяемостью и цикличностью транслируемых понятий во внутренней речи, интуицией. В контексте механизма осмысливания формируется содержательный образ. В рамках работы памяти достигается увеличение объема памяти до 7 одновременно запоминаемых символов. Во внутренней речи достигается умение ассоциирования. Итогом корректно осуществленных мысленных действий является понимание. Разработанная нами техника способствует наращиванию у обучающихся объема слуховой памяти. Названные техники способствуют улучшению состояния здоровья обучающихся, их включению в образовательный процесс.

Выводы. Резюмируем изложенное: в данной статье на основании достижений нейронауки (нейропедагогики, нейропсихологии, нейрофизиологии) доказывается, что нейродидактический подход оптимизирует инклюзивное образование. Отражены исторические предпосылки появления такого подхода в педагогической науке, механизмы его оздоровляющего воздействия на детей с особенностями развития. Дана справка о существующих нейропсихологических патологиях у таких обучающихся в рамках инклюзивного образования. Приводятся техники, способствующие коррекции нейропсихологических состояний. Данные техники разработаны согласно возрастным этапам обучения в общей средней школе.

Литература:

1. Вопросы воспитания слепых, глухонемых, умственно отсталых детей // Под ред. Л.С. Выготского. – М.: Наука, 1924. – 134 с.
2. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Народное просвещение, 1925. – № 1. – С. 45-54
3. Выготский Л.С. Проблемы умственной отсталости // Умственно отсталый ребенок. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 24-39.
4. Дыхан Л.Б., Кукушин В.С., Трушкин А.Г. Педагогическая валеология: уч. пособие для студентов педагогических вузов. – М.: ИКЦ «МарТ»/4 Ростов н/Д6 Издательский центр «МарТ», 2005. – С. 301.
5. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Учпедгиз, 1932. – С. 45-51.
6. Занков Л.В. Сенсомоторное воспитание во вспомогательной школе // Вопросы дефектологии, 1932. – № 1. – С. 59-68.
7. Занков Л.В., Певзнер М.С., Шмидт В.В. Трудные дети в школьной работе. – М.-Л., 1933. – С. 45-59.
8. Лезина В.В. Методика обучения аудированию текстов на русском языке иностранных слушателей подготовительных факультетов специальность «Фармация»: дисс. ...канд. пед.н. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова. – 1998. – 188 с.
9. Лезина В.В., Мамиева З.А., Л.М. Султыгова Развитие творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды // Коллективная монография «Педагогическая наука в Ингушском государственном университете». – Назрань, 2020. – С. 78-94.
10. Лурье Н.Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно-отсталыми детьми. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 70-78.
11. Мальсагова М.Х., Целоева Д.М. Нейродидактические основы инклюзивного образования в вальдорфских школах // Мир науки, культуры и образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 85-86.
12. Методика воспитания и обучения умственно отсталых и физически дефективных детей // Под ред. Л.В. Занкова, П.П. Почапина, Ф.А. Рау. – М.-Л.: Научная книга, 1930. – С. 68.
13. Солдатова Т.А. Образование, творящее здоровье. Санология и валеология в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1994. – С. 404.

УДК 378

аспирант кафедры педагогики Мангасарова Карина Викторовна

Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. В статье представлена программа курса по выбору для студентов музыкального колледжа, посвященная подготовке будущего педагога-музыканта к работе с семьями обучающихся в детской музыкальной школе. Раскрыты проблемные моменты во взаимодействии специалиста с родителями обучающихся.

Ключевые слова: педагог-музыкант, профессиональная компетентность, педагогические компетенции, взаимодействие с родителями обучающихся, работа с семьей.

Annotation. The article presents the program of the elective course for students of the music college, dedicated to the preparation of the future teacher-musician to work with the families of students at the children's music school.

Keywords: teacher-musician, professional competence, pedagogical competencies, interaction with the parents of pupils, working with the family.

Введение. Требования к профессионализму педагога-музыканта развиваются вместе с системой отечественного среднего профессионального образования и коррелируют с текущей конъюнктурой рынка труда педагогических кадров дополнительного образования детей. Так, содержание образования напрямую зависит от современных реалий и подходов, отражающих существующие тенденции в построении карьеры будущего педагога-музыканта. Трудовые обязанности педагога-музыканта во многом продиктованы введением дополнительных предпрофессиональных образовательных программ, повышающих статус и престиж детских музыкальных школ. Данные изменения в системе дополнительного образования детей влияют на переосмысление подготовки педагога-музыканта и формируют его готовность к продуктивной профессиональной деятельности после окончания музыкального колледжа. Изменение социокультурных условий обуславливает необходимость формирования востребованных профессиональных качеств педагога-музыканта, способных обеспечить его трудоустройство и успешную деятельность во всех сферах образовательных отношений. К таким качествам можно отнести адаптивность, стрессоустойчивость, профессиональную рефлексию, склонность к самообразованию и научно-исследовательской деятельности, дальнейшее совершенствование имеющихся компетенций, работу в условиях многовариантности и многозадачности.

Изложение основного материала статьи. Особое место среди профессиональных качеств молодого специалиста отводится его готовности работать с семьями обучающихся, совместно развивать, воспитывать и социализировать детей средствами музыки в рамках их обучения в детской музыкальной школе. Следует подчеркнуть, что роль родителей законодательно признана главенствующей в данном процессе, и не может быть недооценена, подменена деятельностью учебного заведения общего или дополнительного образования. Сотрудничество педагога-музыканта с родителями учеников связано с ориентированностью образовательного процесса на взаимодействие с родителями обучающихся. В этом реализуется образовательная политика государства по приоритетности семьи в развитии личности и ее интеграции в общество. Известная трудность освоения предпрофессиональных программ обучающимися и необходимость выполнения образовательной организацией установленной «дорожной карты» налагает повышенную ответственность и увеличивает меру участия родителей в музыкальном образовании детей. Это выявляет насущные проблемные вопросы среднего музыкального образования и выражается в необходимости модернизации подготовки педагога-музыканта в отношении подготовки к работе с семьями обучающихся как значимой части компетентности будущего профессионала.

Исторически сложившаяся специфика музыкального образования в России, характеризующаяся преемственностью образовательных ступеней «детская музыкальная школа – музыкальный колледж – высшее музыкальное учебное заведение (консерватория, институт культуры, институт искусств, музыкальный факультет педагогического университета)», постепенно оформилась в систему со своими уникальными сущностными особенностями, укладом и стандартами. Несмотря на унификацию, присущую любой образовательной вертикали, в музыкальном образовании активно проявляется личностное начало студента, который сам прошел к моменту поступления в колледж длительный путь обучения в детской музыкальной школе, ярко окрашенный пережитыми эмоциями и личностно значимыми ситуациями. Это накладывает отпечаток на профессиональную направленность личности, создавая у каждого педагога-музыканта неповторимый творческий метод и набор профессионально значимых качеств.

Накопленный багаж знаний о способах выхода из творческих кризисов, эффективных решений педагогических проблем становится базисом для последующего развития профессиональных педагогических компетенций, выступает стимулом для выработки разносторонних умений, сочетающих сугубо музыкальную и широкую общепедагогическую образованность. Общая профессиональная направленность личности студента выражается в непрерывном самообразовании и саморазвитии в специализациях, соответствующих диплому музыкального колледжа. Нередко самостоятельная деятельность педагога-музыканта в детской музыкальной школе далеко выходит за рамки полученных компетенций, которые развиваются и расширяются с опытом работы. Данная эволюция выражается в авторском стиле преподавания, узнаваемых чертах в исполнительстве у учеников, одинаковых ценностях, уровне воспитанности и музыкальной культуры, который был сформирован педагогом-музыкантом у учащихся. Прослеживается нечто схожее с понятием «единое творческое сообщество», объединяющим коллектив единомышленников, связанных профессиональными и личными узами. Разнообразная современная деятельность педагога-музыканта (педагогическая, исполнительская, методическая, научно-исследовательская) создает общую картину профессионального самоопределения специалиста, творческий портрет личности педагога-музыканта, ее универсум.

Учитывая важность эффективности взаимодействия педагога-музыканта с родителями, нами было проведено пилотное исследование среди педагогов детских музыкальных школ г. Петропавловска-

Камчатского в виде анкетирования и уточняющей беседы. В опросе приняли участие 80 человек. Работа с семьями обучающихся, проблемы во взаимодействии с родителями заняли лидирующие места (1-3 место) в ранжировании 76% анкет. 38% ответов характеризуются абстрактными суждениями о том, что сотрудничество с родителями «улучшает показатели успеваемости обучающегося», «воспитывает дисциплину и способствует организации домашних занятий». 84 % отметили, что взаимодействие с родителями «способствует созданию единой музыкально-развивающего пространства между музыкальной школой и домашними условиями», «помогает в выработке единых учебных и воспитательных требований в музыкальной школе и семье». Лишь 35% педагогов смогли обозначить конкретные и детализированные аспекты творческо-педагогического сотрудничества с родителями. Практическую деятельность по таким традиционным формам взаимодействия с родителями, как беседы и консультации, отметили 85% респондентов, родительские собрания – 48%. Инновационные виды и формы работы с родителями (мастер-классы, тренинги, круглые столы, конференции, тренинги, музыкальные гостиные с родителями) применяли на практике сами или наблюдали в своей образовательной организации только 30% педагогов детских музыкальных школ.

Анкетирование студентов музыкального колледжа выявило схожие проблемы с данными опроса практикующих преподавателей детских музыкальных школ г. Петропавловска-Камчатского. При заполнении профессиограммы (от 0 до 10 баллов) 93% студентов указали на предполагаемые аналогичные сложности в предстоящей самостоятельной педагогической деятельности. Ими были названы такие проблемные моменты, как дискомфорт при личном общении с родителями, страх неудачи в построении партнерских отношений, ощущение нехватки психолого-педагогических знаний и практических навыков, собственная психологическая зажатость, блокирующая эффективное построение взаимодействия с семьями обучающихся.

Вследствие полученных сведений для минимизации и предвосхищения трудностей выпускника колледжа на рабочем месте, нами была разработана и реализована программа курса, направленная на развитие узконаправленных навыков взаимодействия с родителями обучающихся и повышение психолого-педагогической компетентности студента. Формирование педагогических компетенций в музыкальном колледже опирается на индивидуальный опыт студента, который постепенно сложился в течение обучения в детской музыкальной школе и эмоционально подкреплен личной рефлексией будущего педагога-музыканта и фактами его собственной творческой биографии. Затем, в ходе самостоятельной профессиональной деятельности в музыкальной школе в качестве преподавателя, полученные компетенции видоизменяются путем совершенствования навыков преподавания и стиля взаимодействия с родителями, образуя качества и способности, далеко выходящие за базовые характеристики выпускника.

Компетентностный подход, главенствующий в настоящее время в среднем профессиональном образовании, апеллирует к акцентуации индивидуальности педагога-музыканта, выстраивании индивидуальной траектории развития его педагогической карьеры. В студенческие годы ведется работа по обогащению внутреннего мира будущего педагога-музыканта прочувствованными впечатлениями, формированию внимательного отношения к его личному профессиональному мнению, несмотря на отсутствие большого и многолетнего педагогического опыта. Все это способствует выработке своей точки зрения и субъективному взгляду на явления педагогической действительности, которые потом положительно влияют на приобретение профессиональной уверенности, отражающейся в плодотворной работе с семьями детей [3].

Признание сотрудничества с родителями как отдельного вида педагогической деятельности и одним из гарантов успешного обучения ребенка музыке пока носит в содержании среднего музыкального образования несколько формально-декларативный характер. Обучение взаимодействию с родителями не менее важно, чем целенаправленная наработка навыков исполнения или сочинения музыки. Сейчас можно констатировать, что на данный момент компетенциям по взаимодействию с родителями обучающихся, как части коммуникативной культуры педагога-музыканта, в профессиональной подготовке уделяется недостаточное внимание. Весь спектр компетенций – от специфических музыкальных до общепедагогических – создает благоприятный базис для дальнейшего профессионального роста педагога-музыканта. Так, задачей педагогического коллектива колледжа становится личностное развитие студентов, без деления получаемых ими знаний на первостепенную и второстепенную очередность. Совершенствование в области музыкально-исполнительских, теоретических дисциплин должно осуществляться без доминирования над психолого-педагогическими способностями студента. Нахождение такого гармоничного баланса придает уверенность будущему молодому специалисту, личностную зрелость, стрессоустойчивость [5]. Данные качества позволяют педагогу-музыканту без тревоги и паники взаимодействовать с родителями, конструктивно решать возникающие проблемы и преодолевать кризисные ситуации: «Современная концепция профессионального образования, не отрицая профессионально-предметной ориентации и подготовки специалиста, смещает акценты в сторону личностного развития студента, тем самым утверждает приоритет развития личности над функциональной стороной подготовки будущего учителя» [8; с. 12].

Апробация программы курса по выбору «Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей музыкально одаренного ребенка» в количестве 24 часов проходила среди студентов музыкальных отделений Камчатского колледжа искусств г. Петропавловска-Камчатского по направлениям подготовки 53.02.04 Вокальное искусство; 53.02.05 Сольное и народное пение; 53.02.07 Теория музыки; 53.02.03 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов). Остановимся на процессе проектирования данного курса по выбору.

Содержание курса способствует формированию у студентов осознания роли семьи в музыкальном обучении и развитии детей, стратегиям и тактикам оказания психолого-педагогической помощи родителям, активации и включению их личностных ресурсов в музыкальном развитии детей через повышение уровня музыкальной и общей педагогической культуры. В ходе изучения данного курса у студентов должны сформироваться знания о структуре и типологии семей, значении и потенциале семьи в музыкальном развитии ребенка, понятиях и категориях, связанных с психолого-педагогическим сопровождением семьи обучающегося в детской музыкальной школе.

Курс состоит из тематических разделов, выстроенных в соответствии с логикой формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов в аспекте работы с семьей. Вместе с получением теоретических знаний курс нацелен на выработку практических умений, формирование начального опыта оказания поддержки родителям посредством целесообразного применения методов и

приемов эффективного взаимодействия с ними. Также внутри каждой темы предусмотрено рассмотрение творческих вопросов по формированию педагогической позиции студента, его самоопределения в данном виде профессиональной деятельности, характеризующейся плюрализмом подходов и решений в виду уникальности каждой педагогической ситуации, связанной с семьями учеников. Остановимся на структурно-содержательных разделах курса.

Первый раздел: «Семья музыкально одаренного ребенка как субъект и объект профессионального взаимодействия педагога-музыканта» дает общее представление о семье в исторической ретроспективе, описывает современный кризис семейных отношений, очерчивает особенности и существенные характеристики современной семьи, обозначает ее социально-педагогические функции. В данном разделе раскрывается составляющая музыкальной культуры в общей картине психолого-педагогической культуры семьи, рассматривается функционирование семьи как среды для музыкального развития ребенка через досуг, приобщение к музыке самих родителей для содействия обучению и воспитанию ребенка средствами музыки с их сторон.

Практические задачи, которые решаются в процессе прохождения данного раздела позволяют студенту в дальнейшем разбираться в типологии семей. Студент знакомится с задачами и содержанием современного семейного воспитания детей. Будущий педагога-музыкант учится определять цели, задачи и планировать работу с родителями ребенка, в том числе и на долгосрочную перспективу. При этом специалистом учитываются имеющиеся и потенциальные педагогические возможности семьи с учетом внешних и внутренних факторов. На практических занятиях по курсу разбираются разнообразные тактики психолого-педагогической помощи семьям. Также рассматриваются вопросы организации эффективного взаимодействия с родителями обучающихся, направленного на создание максимально благоприятных условий в семье для развития личности ребенка и его музыкального дарования. Объясняется алгоритм разработки плана проведения консультаций, исходя из особенностей семьи по вопросам обучения, профориентации. Отрабатывается навык конструирования оптимального образовательного маршрута с учетом перспектив обучающегося и его желаний для продолжения музыкального образования в дальнейшем.

Второй раздел «Особенности детско-родительских отношений в семье музыкально одаренного ребенка» посвящен вопросам физиологических предпосылок и психологических оснований развития музыкального слуха и музыкальных способностей в целом. Именно это и является главной задачей обучения в детской музыкальной школе: для эффективного развития необходимых способностей для различных видов музыкальной деятельности и требуется сотрудничество окружающих ребенка взрослых – сторон образовательных отношений. Студентам представляется характеристика личности музыкально одаренного ребенка, его психологический портрет. Обозначены смежные и взаимообусловленные с музыкой способности: общие интеллектуальные, пространственно-координационные, логически-математические и иные. Показан комплекс семейных обязанностей по отношению к обучающемуся ребенку в детской музыкальной школе. Подчеркнута роль семьи в вопросах адаптации, контроля, мотивации, тактики и стратегии музыкального развития с точки зрения семьи, родительских установок и ошибок, влияющих на музыкальное образование детей: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [9].

Третий раздел «Педагог как посредник между семьей и музыкальной культурой» содержит существенные характеристики, виды и формы взаимодействия педагога-музыканта с семьями обучающихся. Здесь раскрыты этапы взаимодействия, технологии мониторинга и контрольно-измерительных процедур. Студентам представляются образцы ведения документации по работе с семьями обучающихся, в которой отражается моделирование и конструирование партнерского процесса, отслеживание его динамики с учетом информативных методов сотрудничества: анкетирование, анализ, составление методических рекомендаций, основывающихся на использовании современных педагогических технологий.

При окончании занятий по курсу со студентами была проведена контрольная работа и итоговая беседа, полученные результаты показали положительную динамику знаний, умений и навыков, позволяющих молодому специалисту работать с нормативно-правовой базой образовательной организации, регламентирующей взаимодействие с родителями. К показателям развитости и готовности взаимодействовать с родителями относится умение педагога-музыканта консультировать, диагностировать, проводить психолого-педагогическую экспертизу в рамках своего профильного образования. Прорабатывались практические навыки создания сценария проведения очных и дистанционных родительских собраний, способы привлечения родителей к участию в классных и школьных мероприятиях. Из сферы научно-исследовательской работы педагога-музыканта в программе отражены вопросы методической работы по распространению положительного опыта работы с семьей, его тиражирование в педагогическом сообществе.

Большое внимание уделялось психолого-педагогической диагностике как отправной точке работы педагога-музыканта с семьями. Такой подход в очередной раз объективировал ценность способности к рефлексии общения с родителями учеников как профессионально значимого качества педагога-музыканта. После диагностики следовала контрольная работа, включающая в себя теоретическую тестовую часть и практическую по разбору кейсов. В результате итоговой проверки полученных знаний и практических навыков, 98 % студенческих работ подтвердили эффективность и практическую ценность внедренного курса по выбору, что доказало значимость реализованной программы курса «Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей музыкально одаренного ребенка».

Выводы. Таким образом, данный курс акцентирует внимание на аспектах взаимодействия с родителями обучающихся детской музыкальной школы, оснащает студентов практико-ориентированными знаниями и приемами работы. Профессиональное владение навыками работы с семьями обучающихся, умение преобразовывать проблемы в педагогические задачи, успешно «проходить» кризисы взросления ребенка с его родителями, способствует улучшению показателей успеваемости среди обучающихся детской музыкальной школы. Все это благоприятно сказывается на развитии профессионализма педагога-музыканта и находит свое отражение в достижениях, фигурирующих в личном педагогическом портфолио. Успехи в прикладных направлениях работы педагога-музыканта (работа с семьей) способствуют повышению его квалификационной категории, мотивируют и вдохновляют на создание неограниченного пространства для

совместного творческого созидания и помощи ребенку по самостроительству личности как музыканта и человека совместно с его родителями.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджива П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.
2. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филimonюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.
3. Ефименко В.Н., Рачковская Н. А. Формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 68-74
4. Мангасарова К.В., Рачковская Н.А. Методологические подходы к изучению формирования способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с семьями обучающихся в музыкальной школе // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 306-308.
5. Рачковская Н. А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2008. – № 4. – С. 12-17
6. Рачковская Н.А., Пищулин В.И. Исследование процесса социализации лиц с повышенными потребностями / В сборнике: Современные аспекты фундаментальных наук. Труды второго международного симпозиума. – 2015. – С. 138-141.
7. Рачковская Н.А. Обучение ребенка с ОВЗ в массовой школе: возможности и проблемы индивидуализации // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия: Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 53-61.
8. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки: монография. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 320 с.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021, дата обращения 28.08.2021) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_14014/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a7059bdd28

Педагогика

УДК 37:796.5(045)

кандидат педагогических наук Маркинов Иван Фёдорович

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 4» (г. Рузаевка)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОЗНАНИИ ОБЪЕКТОВ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Аннотация. В статье утверждается о важности повышения качества предметной подготовки по биологии на основе использования технологий обучения. В качестве одной из них представлена характеристика разработанной автором технологии формирования интерпретационных действий обучающихся при познании живых объектов. В ее составе отражено семь групп действий, необходимых для усвоения ими в урочной и во внеурочной деятельности. Такowymi являются следующие: обособление познаваемого проявления жизни и отнесение его к категориям «объект», «предмет», «процесс», «явление»; целенаправленное как предвосхищение результата интерпретации выделенной категории; актуализация информации о познаваемом живом объекте и сбор недостающих данных; выбор в зависимости от живого объекта методов интерпретационного познания; определение способов выражения полученной информации о познаваемом живом объекте; осуществление интерпретационного познания живого объекта; рефлексия интерпретационной деятельности в отношении живого объекта.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, обучение биологии, технология формирования интерпретационных действий.

Annotation. The article states the importance of improving the quality of subject training in biology based on the use of learning technologies. As one of them, the characteristic of the technology developed by the author for the formation of interpretative actions of students in the cognition of living objects is presented. Its composition reflects seven groups of actions necessary for their assimilation in regular and extracurricular activities. These are the following: isolation of the cognizable manifestation of life and its attribution to the categories «object», «piece», «process», «phenomenon»; goal-setting as anticipation of the result of interpretation of the selected category; updating information about the cognizable living object and collecting missing data; selection of methods of interpretive cognition depending on the living object; determination of ways of expressing the information received about the cognizable living object; implementation of interpretive cognition of a living object; reflection of interpretive activity in relation to a living object.

Keywords: general education school, biology training, technology of formation of interpretative actions.

Введение. Современная общеобразовательная школа ставит задачу качественной предметной подготовки обучающихся. При этом важно формировать у них не только систему знаний и умений, но и собственную картину мира с проявлением личностных смыслов, индивидуальным отношением к объектам реальности, изучаемому учебному материалу. Известно, что освоенный материал находится в неразрывном единстве с отношением к нему. Основанием для данного суждения служат исследования известного отечественного психолога С.Л. Рубинштейна, в которых субъект не только познает действительность, изменяет ее, но и по-своему относится к бытию [5]. Поэтому в педагогической науке сегодня актуален поиск эффективных средств, обеспечивающих объективное выражение обучающимися смыслов. В качестве одного

из них, несомненно, можно выдвигать интерпретацию как особый атрибут познания и деятельности субъекта, его пребывания в природе, среди людей, в языке и культуре, направленный на истолкование при проникновении в сущность познаваемых объектов окружающей действительности. Это в полной мере относится к биологии, как единственному школьному предмету, призванному обеспечивать познание обучающимися структурной организации живого, его функционирования, естественной роли, а также значения для человека и общества. Интерпретацию в данном случае лучше задействовать в двух ее выразителях или инструментах познания – объяснении и понимании. Объяснение как способ постижения сущности дает возможность обучающимся определять приоритетные признаки изучаемых живых объектов (предметов, явлений, процессов) и выстраивать обобщенную картину о них при использовании мыслительных операций аналитико-синтетического назначения. Понимание представляется как процесс осмысления обозначенных познаваемых живых единиц для целенаправленного включения знаний о них в личностный опыт. Термин «смысл» в данном случае указывает на значение, логическое содержание или сущность познаваемых объектов (предметов, явлений, процессов) живой природы, установление которых и есть осмысление [2]. Получается, что интерпретация предстает как сложное познавательное действие и поэтому обучающиеся нуждаются в специальной подготовке для ее целенаправленного использования в учебных ситуациях. В качестве одного из средств такой подготовки предлагается оригинальная технология формирования интерпретационных действий обучающихся при познании объектов (предметов, явлений, процессов) живой природы.

Изложение основного материала статьи. Технология представляется как совокупность определенных интерпретационных действий, которые предназначены для усвоения обучающимися. Отметим, что в методической литературе по биологии нами не обнаружена логическая цепочка таких действий. Поэтому мы обратились к литературе по философии и психологии, раскрывающей логику научного познания вообще [1; 3]. В ней в самом общем виде указывается на действия целенаправленного восприятия и переработки внешней информации об окружающей действительности, связанные с совершенно уникальными психическими процессами – памятью, вниманием, восприятием, мыслительным действием, принятием решений и воображением, а также рядом психических состояний – убеждениями, желаниями и намерениями познающего субъекта. Академик Н. А. Некрасова в книге «Философия науки и техники» уточняет сказанное и добавляет к нему совокупность познавательных процедур: эмпирических – наблюдение, восприятие, опыт, эксперимент, теоретических – анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование, экстраполяция и, что для нас крайне значимо, объяснение и осмысление (понимание) как составляющие интерпретации [4]. Там же автор указывает на общий путь движения в научном познании от живого созерцания – к абстрактному мышлению – и от него к практике или, иначе, от сенсуально-чувственного к рационально-логическому. Воспользуемся предложенными учеными идеями при выражении нашего варианта логики интерпретационной деятельности обучающихся при познании ими живых объектов (предметов, процессов, явлений) по определенным этапам.

Первый этап. Он касается обучения четкому обособлению (изолированию) изучаемого проявления живого от подобных и отнесению его к научным категориям «объект», «предмет», «процесс» или «явление». Это следует сделать для того, чтобы уточнить, что, собственно, предполагается интерпретировать. Например, если изучать фотосинтез как один из выразителей пластического обмена растительной клетки, то сама клетка выступит в качестве объекта, а фотосинтез раскроется как обязательное условие ее нормального существования для создания необходимых органических веществ из неорганических; это условие значимое, но не единственное. Если же изучать фотосинтез как процесс создания органических веществ, в частности, глюкозы, из неорганических, то уже он сам, а не клетка, станет объектом и раскроется через последовательность конкретных химических реакций, протекающих в световой (тилакоиды хлоропластов) и темновой (stroma хлоропластов) фазах. Значит отнесение любого проявления живого к одной из научных категорий – объекту, предмету, процессу или явлению – еще до того, как оно будет изучено, предопределяет результаты всей последующей интерпретационной деятельности и является обязательным.

Второй этап. Он касается обучения грамотному целеполаганию. Цель – есть прообраз ожидаемого результата, его идеальное предвосхищение, стратегия деятельности. От нее зависит общий контур результата изучения живого объекта (предмета, процесса, явления). Этого часто недостаточно и цель конкретизируется задачами – тактиками движения к результату, от которых уже зависят его частные выразители. Например, если целью обозначить обобщенное (суммарное) представление химизма процесса фотосинтеза по созданию глюкозы из воды и углекислого газа, то в результате получим всем известную формулу: $6CO_2 + 6H_2O = C_6H_{12}O_6 + 6O_2$. В лучшем случае, так как этого не требовалось, к ней будут комментарии типа: фотосинтез протекает с использованием квантов света в хлоропластах клеток растений; корни (ризоиды, поверхность тела) поставляют клеткам воду, а из окружающей среды (атмосферы, воды, почвы) они получают углекислый газ; его побочным продуктом является кислород, который по тканям диффундирует в атмосферу. Об интерпретации в этом примере говорить не приходится, так как цель не предполагает объяснение и понимание ключевого для растений процесса пластического обмена. Если же целью обозначить изучение химизма реакций световой и темновой фаз фотосинтеза, то в результате уже предполагается получение искомого сочетания объяснения и понимания совокупности последовательных реакций облучения хлорофилла и фотоллиза воды (световая фаза), образования глюкозы (темновая фаза). В комментариях, а они в этом случае обязательно появятся, причем у каждого свои, могут быть суждения типа: перечисление ферментов и указание реакций, где они используются; механизм образования аденозинтрифосфата в световой фазе и его использование в реакциях темновой фазы; реакции образования переносчика водорода в световой фазе и его использование в реакциях темновой фазы; перечисление растений с C3 и C4 путями фотосинтеза.

Третий этап. Он касается обучения актуализации информации об изучаемом живом объекте (предмете, процессе, явлении) и сбору недостающих данных из любых доступных информационных источников. При этом важно иметь в виду два существенных момента: 1) какой вид интерпретации предполагается – первичный (эмпирический) или вторичный (теоретический), возможно, что и оба; 2) какие информационные источники лучше использовать для интерпретации – опытно-экспериментальное оборудование биологического кабинета или текстовые (печатные, электронные) материалы. В первом случае вид интерпретации полностью зависит от живого объекта (предмета, процесса, явления), его доступности / недоступности для непосредственного изучения, цели и задач познавательной деятельности, а во втором – от располагаемой для интерпретации информационно-технической базы конкретного биологического кабинета.

В обоих случаях информации для работы с изучаемым проявлением живого обучающимся должно быть не просто достаточно, она должна быть в меру избыточной. Например, если в качестве живых объектов для изучения предполагаются многообразные животные клетки, то результатом, конечно, должна стать первичная (эмпирическая) интерпретация, а оборудованием для познавательной деятельности обучающихся выступит опытно-экспериментальное оснащение биологического кабинета, в частности, световой (электронный) микроскоп и набор фиксированных микропрепаратов. Если же в качестве живого объекта для изучения предполагается процесс тромбообразования в месте повреждения сосуда кровеносной системы человека, то результатом, безусловно, выступит вторичная (теоретическая) интерпретация, а оборудованием для познавательной деятельности обучающихся станет подбор текстовых (печатных, электронных) материалов, таблиц и рисунков, аудио- и видеорядов.

Четвертый этап. Он касается обучения выбору адекватных для изучения живого объекта (предмета, процесса, явления) эмпирических / прикладных и (или) теоретических методов и приемов интерпретации. К примеру, если предстоит понять сущность хромосомной теории наследственности Т. Моргана, то лучше в качестве главного воспользоваться методом из теоретической группы – дедукцией. В работе с информационными источниками дедуктивным методом предстоит выделить основные положения изучаемой теории. Возможные варианты их формулировок следующие: 1) хромосомы с локализованными в них генами служат материальными носителями наследственной информации; 2) гены находятся в хромосомах и в пределах одной хромосомы образуют одну группу сцепления, число групп сцепления равно гаплоидному числу хромосом; 3) в хромосоме гены расположены линейно; 4) в мейозе между гомологичными хромосомами может произойти кроссинговер, частота которого пропорциональна расстоянию между генами. В зависимости от решаемых на конкретном учебном занятии задач, каждую из формулировок положений теории можно снабдить подкрепляющими эмпирическими данными и комментариями к ним. Если предстоит подтвердить или опровергнуть тезис: «Табакокурение как опасная привычка наносит серьезный вред организму человека», то лучше в качестве главных воспользоваться методами из теоретической группы – аргументацией и доказательством. В работе с информационными источниками аргументационно-доказательным путем предстоит объяснить последствия для организма человека от курения табака. Возможные варианты формулировок аргументов и доказательств следующие: 1) при сгорании 20 г. табака образуется 0,0012 г. синильной кислоты, 0,0012 г. сероводорода, 0,22 г. пиридинового оснований, 0,18 г. никотина, 0,64 г. аммиака, 0,92 г. оксида углерода и все они оказывают токсическое для организма человека действие; 2) курение вызывает рак легкого: причиной смертности от рака легкого в 90% всех случаев является употребление табака; 3) курение вызывает хронический бронхит: причина смертности от бронхита и эмфиземы в 75% всех случаев является употребление табака; 4) курение вызывает различные заболевания сердца: табакокурение в 13 раз повышает заболеваемость стенокардией, в 12 раз – инфарктом миокарда, причина смертности от болезней сердца в 25 % всех случаев является употребление табака. Если предстоит объяснить сезонные изменения в поведении некоторых видов птиц, то лучше в качестве главного воспользоваться методом из эмпирической группы – наблюдением с фиксацией результатов. В ходе него будет установлено, что годовой цикл почти у всех птиц начинается весной, с периода их размножения, которому предшествует поиск или строительство жилища. Перед размножением самцы и самки образуют пары: ласточки и воробьи создают пары один раз на сезон, аисты и лебеди – один раз на много лет или навсегда. Глухари и тетерева могут и не создавать пар, а собираются на токовищах, где самцы устраивают мужские турниры, выбирая себе самку, при этом демонстрируя сложные элементы поведения. После размножения самки откладывают яйца, насиживают их, самцы и самки выкармливают вылупившихся птенцов, защищают их от посягательства естественных врагов и действия неблагоприятных абиотических факторов, обучают потомство навыкам полета и основам поведения.

Пятый этап. Он касается обучения определению способов выражения полученной информации об изучаемом живом объекте (предмете, процессе, явлении). Информация как набор множественных эмпирических и теоретических данных, выраженных в понятной для участников познавательного процесса знаково-символической форме, как правило нуждается в обработке; не вся она значима для объяснения и понимания изучаемого проявления живого. В зависимости от объекта интерпретации, цели и задач интерпретационной деятельности, а также методов познания, биологическая информация может быть выражена разными способами. Основными из них, вполне подходящими для общеобразовательной подготовки обучающихся, являются, например: устное сообщение (доклад), отчет, печатные тезисы, описание наблюдения, мониторинга, опыта или эксперимента, текстовая таблица, рисунок с подписями, схема, диаграмма, график, причинно-следственная (логическая) цепочка, компьютерная или реальная модели, презентация, фотографии с их описанием, видеоролик. Перечень представленных способов выражения информации, конечно, не претендует на завершенность; он зависит еще и от творчества самих обучающихся, а также того, где предполагаются презентация и обсуждение результатов познавательной деятельности: одно дело, когда это произойдет на учебном занятии перед знакомыми сверстниками, совершенно другое – когда на научных мероприятиях разных уровней перед незнакомыми участниками и членами жюри.

Шестой этап. Он касается обучения выполнению собственно познавательно-интерпретационной деятельности на учебных занятиях и (или) во внеучебное время. При изучении живого объекта (предмета, процесса, явления) необходимо строго придерживаться предварительно определенных цели и задач, подобранных методов в соответствии с видами интерпретации, шаг за шагом «наполняя» выявляемыми смыслами избранный способ выражения информации, например, заполняя текстовую таблицу. Если познавательно-интерпретационная деятельность носит индивидуальный характер, то выполнение сразу всех ролей в ней предстоит одному обучающемуся. В том случае, когда она групповая или коллективная, обучающимся предстоит выбрать лидера (руководителя) и исполнителей, а также очертить круг обязанностей, вменяемых каждому участнику познавательного процесса в зависимости от уровня его биологической подготовленности. Следует учитывать и то, что не часто за одно-два учебных занятия представляется возможным качественно изучить живой объект (предмет, процесс, явление). Если его познание имеет средне- или долгосрочный характер, лучше составить график дел и строго его придерживаться. Также нужно позаботиться о сохранности биологического материала, если познание связано с проведением опытов и экспериментов с живой материей.

Седьмой этап. Он касается обучения соотносению полученных данных с целью и задачами познавательно-интерпретационной деятельности. Важно обучающимся понять, что все ли заявленные при

целесолагания значимые признаки живого объекта (предмета, процесса, явления) качественно изучены и не осталось ли нерешенных вопросов. Результаты интерпретации следует сравнить с таковыми, полученными другими обучающимися. Возможно, что у них интерпретация проведена лучше, а искомая информация представлена полнее или выражена в более адекватном виде. Следует сделать соответствующие выводы и учесть их находки в дальнейшей познавательной-интерпретационной деятельности.

С учетом сказанного, возникает возможность обобщенно графически выразить интерпретационные действия обучающихся в виде последовательной процедуры познания живых объектов (предметов, процессов, явлений) в урочное и внеурочное время, тем самым доказав, что интерпретация, выражаясь языком реализуемого общеобразовательного стандарта, является познавательным логическим универсальным учебным действием и она по праву должна занять законное место в структуре других логических универсальных учебных действий (см. Таблицу).

Таблица

Последовательность интерпретационных действий обучающихся при познании ими живых объектов (предметов, процессов, явлений)

Порядок этапов	Краткая характеристика интерпретационных действий
1	2
<i>Первый этап</i>	• <i>обособление</i> (изолирование) познаваемого проявления живого от подобных и <i>отнесение</i> его к научным категориям «объект», «предмет», «процесс» или «явление»
<i>Второй этап</i>	• <i>целесолагание</i> как грамотное предвосхищение результата: общая стратегия (цель) и частные тактики (задачи) интерпретационного познания живого объекта (предмета, процесса, явления)
<i>Третий этап</i>	• <i>актуализация</i> имеющейся информации о познаваемом живом объекте (предмете, процессе, явлении) и <i>сбор</i> недостающих данных из различных информационных источников
<i>Четвертый этап</i>	• <i>выбор</i> в зависимости от живого объекта (предмета, процесса, явления) адекватных эмпирических / прикладных и (или) теоретических методов и приемов интерпретационного познания
<i>Пятый этап</i>	• <i>определение</i> способов выражения полученной информации о познаваемом живом объекте (предмете, процессе, явлении)
<i>Шестой этап</i>	• <i>осуществление</i> интерпретационного познания живого объекта (предмета, процесса, явления) на учебных занятиях и (или) во внеучебное время
<i>Седьмой этап</i>	• <i>соотнесение</i> полученных от познания живого объекта (предмета, процесса, явления) данных с целью и задачами, <i>рефлексия</i> интерпретационной деятельности

Выводы. Разработка и применение технологий обучения биологии следует признавать как одно из актуальных направлений методических исследований. Именно технология позволяет построить деятельность педагога и обучающихся так, что все входящие в него действия представляются в определенной последовательности и целостности, а их выполнение предопределяет достижение необходимого результата. Это в полной мере относится и к технологии формирования интерпретационных действий обучающихся. Ее реализация в предметной подготовке вполне может быть основой для прогнозирования готовности обучающихся к успешному использованию двух инструментов познания – объяснения и понимания сущности живых объектов (предметов, явлений, процессов). В связи с этим представленную технологию можно рассматривать как одно из условий совершенствования учебно-воспитательного процесса по биологии, снижения нагрузки обучающихся и более эффективного использования учебного времени в урочной и во внеурочной деятельности.

Литература:

1. Анохин К.В. Представления об организации психики: комментарии к видеолекциям [электронный ресурс] / К.В. Анохин. – 2014. – Режим доступа: https://scorcher.ru/themes_review/7/Konstantin-Vladimirovich-Anohin.htm.
2. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить: кн. для уч-ся старших кл. / А.А. Ивин. – Москва: Просвещение, 1990. – 240 с.
3. Митрошенков О.А. Философия: в 2 ч. Ч. 1: учебник для вузов / О.А. Митрошенков, В.П. Ляшенко, Г.И. Рузавин; под ред. О.А. Митрошенкова. – Москва: Юрайт, 2020. – 275 с.
4. Некрасова Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник: учеб. пособие для студ. всех спец. / Н.А. Некрасова, С.И. Некрасов; Московский гос. ун-т путей сообщения (МИИТ), каф. «Философия и культурология». – Москва: МИИТ, 2009. – 424 с.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – Москва: Наука. – 1997. – 191 с.

УДК 37.016:57 (045)

кандидат педагогических наук, учитель биологии Маркинов Иван Фёдорович
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 4» (г. Рузаевка);

доктор педагогических наук, профессор Якунчев Михаил Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Семёнова Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Интерпретацию при обучении биологии в основной общеобразовательной школе следует признавать как один из важных методов и процедур познания живых объектов (предметов, процессов, явлений). Для их целенаправленной реализации имеется острая необходимость в определении и характеристике содержания учебного материала. На основе изучения литературы можно утверждать о его четырех приоритетных компонентах. Знания как первый компонент содержания должны отражать характеристики объектного поля интерпретации, интерпретации как метода познания (теория) и интерпретации как процедуры познания (теория). Способы действия как второй компонент содержания должны отражать умения использовать интерпретацию как метод познания (практика) и интерпретацию как процедуру познания (практика). Ценностные отношения как третий компонент содержания должен включать действия по использованию интерпретации для удовлетворения потребности в определении смыслов (практика). Опыт творчества как четвертый компонент содержания должен содержать умения по применению интерпретации для удовлетворения потребности обучающихся в преобразовании полученной информации (практика).

Ключевые слова: основное общее образование, обучение биологии, содержание учебного материала для осуществления интерпретации с использованием изучаемой биологической информации.

Annotation. Interpretation when teaching biology in a basic general education school should be recognized as one of the important methods and procedures for cognition of living objects (objects, processes, phenomena). For their purposeful implementation, there is an urgent need to determine and characterize the content of the educational material. Based on the study of the literature, it can be argued about its four priority components. Knowledge as the first component of the content should reflect the characteristics of the object field of interpretation, interpretation as a method of cognition (theory) and interpretation as a procedure of cognition (theory). Methods of action as the second component of the content should reflect the ability to use interpretation as a method of cognition (practice) and interpretation as a procedure of cognition (practice). Value relations as the third component of the content should include actions on the use of interpretation to meet the need for defining meanings (practice). The experience of creativity as the fourth component of the content should contain the skills to apply interpretation to meet the needs of students in transforming the information received (practice).

Keywords: basic general education, biology training, the content of educational material for the implementation of interpretation using the studied biological information.

Введение. В свете наблюдаемых сегодня перемен в системе общего российского образования в целом, его неотъемлемой биологической составляющей, в частности, перед учителями-предметниками ставится первоочередная задача. Она касается обеспечения обучающихся не столько знаниями из различных изучаемых дисциплин, сколько способами их применения в решении учебных и, особенно, реальных задач для преодоления объективной оторванности теории от практики повседневной жизнедеятельности. Полагаем, что при обучении биологии в качестве действенного педагогического инструмента преодоления обозначенной проблемы вполне может быть использована интерпретация. Она представляется нами как научный атрибут познания и деятельности обучающегося, его бытия в природе, социумах, языке и культуре, направленный на истолкование (объяснение, понимание) смыслов многообразных живых объектов (предметов, процессов, явлений); в ней гармонично сочетаются признаки феномена, познавательной процедуры и метода [5]. Объяснение в составе интерпретации выполняет функцию выявления наиболее существенных признаков и связей, особенностей функционирования и развития живых объектов (предметов, процессов, явлений) на основе использования в познании эмпирических и теоретических данных, а понимание – функцию раскрытия, постижения сущности изучаемого живого объекта (предмета, процесса, явления), установления взаимосвязей с уже имеющимися знаниями, включения нового содержания в смысловую сферу личности [3, 4]. Ключевым методическим средством реализации интерпретации в биологической подготовке обучающихся, безусловно, является содержание учебного материала, ибо именно оно в конечном счете каждому из них предстоит осваивать.

Изложение основного материала статьи. Отметим, что биологическая подготовка в отечественных общеобразовательных организациях в настоящее время осуществляется по двум содержательно схожим, но конструктивно различным путям – концентрическому и линейному [7]. Изучение систематического курса «Биология» начинается в 5 классе и заканчивается в 9 или 11 классах в зависимости от планов обучающихся на получение профессионального образования. В 5-7 классах на изучение биологии отведено по 1 часу в неделю (35 часов в год), в 8-9 классах – по 2 часа в неделю (70 часов в год), в 10 – 11 классах – по 1 или 2 (3) часа в неделю (35, 70 и 105 часов в год) в зависимости от вида общеобразовательной организации [10]. Концентрический путь большинством педагогов выбирается как предпочтительный: по нему в 5-8 классах изучается материал о многообразии живой природы, растениях, бактериях, грибах, лишайниках, животных и человеке, а в 9, 10-11 классах – общая биология. Линейный путь предполагает изучение материала о человеке в 9 классе при исключении из всего курса 5-9 классов общей биологии, которая разработчиками соответствующих линий учебно-методических комплексов включена в программу 10-11 классов. Этот путь педагоги выбирают редко [9].

Подробнее остановимся на реализации интерпретации в обучении биологии на уровне основного общего

образования. Для этого есть объективные и субъективные причины. К субъективным причинам, на наш взгляд, важно отнести следующие: сензитивность развития мыслительных операций, познавательных процессов и памяти у подростков в возрасте от 10-11 до 14-15 лет, освоенность обучающимися на уровне начального общего образования основных познавательных универсальных учебных действий, завершение многими обучающимися общего образования и их переход в организации профессионального образования. Объективными причинами являются концентрическая конструкция систематического курса «Биология», содержащего все необходимые для общего образования разделы, широкий совокупный охват в его разделах живых объектов (предметов, процессов, явлений), достаточная эмпирическая и теоретическая базы, межпредметное усиление содержания в многопредметной образовательной модели.

Считаем, что реализовать интерпретацию в обучении биологии на уровне основного общего образования вполне возможно без внесения изменений в количество часов учебного плана, отводимых на ее изучение. Дело в том, что разработчики учебно-методических комплексов для воплощения педагогических инноваций учителей-предметников в каждом классе специально предусмотрели некоторое количество часов. Например, по концентрической линии учебно-методических комплексов по биологии под названием «Линия жизни» для обучающихся 5-9 классов, разработанной при общем руководстве профессора В.В. Пасечника и широко используемой учителями-предметниками в общеобразовательных организациях нашей страны, в пятом классе – это 3 часа, в шестом – 3 часа, в седьмом – 2 часа, восьмом – 6 часов и девятом – 8 часов. В рамках именно этих 22 часов целесообразно сосредоточенно осуществлять подготовку обучающихся, связанную с освоением теории интерпретации, а имплицитно – на протяжении всего периода их обучения. Практическую же часть, касающуюся использования обучающимися метода и процедуры интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений), следует отрабатывать при изучении программных тем, а также в ходе внеурочной деятельности и при самостоятельном выполнении ими специально разработанных для этого учебных заданий.

Закономерно возникает вопрос: «Каково содержание биологического материала для обучающихся 5-9 классов с учетом реализации в нем интерпретации?». С опорой на признанную в науке концепцию передачи подрастающему поколению педагогически адаптированного социального опыта [1, 2, 6, 8], содержание учебного материала систематического курса «Биология» при реализации в нем интерпретации на уровне основного общего образования необходимо представлять с помощью категорий «знания», «способы действия», «ценностные отношения» и «творчество». Они в совокупном выражении составляют содержательное ядро не только биологического предмета, а вообще любой школьной дисциплины. Кратко укажем характеристики каждого из названных его компонентов.

Компонент «знания» должен включать характеристику объектного поля интерпретации, интерпретации как метода познания (теория) и интерпретации как процедуры познания (практика). В первом случае речь идет о признаках объектов познания, основаниях биологии как науки для выделения объектов познания, объектах – живых системах разных уровней сложности организации, объектах – процессах и явлениях в функционировании живых систем, объектах – систематических таксонах, объектах – научных методах познания живого, объектах – теоретических положениях биологии как науки. Во втором – о видах познания живых объектов (предметов, процессов, явлений), информации о живом как основе для интерпретационного познания, месте метода интерпретации среди научных методов познания живого, единстве объяснения и понимания в интерпретационном познании живого, многообразии приемов в составе объяснения и понимания как выразителей метода интерпретации, эмпирических / прикладных приемах в составе метода интерпретации при познании живого; в третьем – об интерпретационном познании живого как процедуре, этапах процедуры интерпретационного познания живого, их последовательности и генетической связи, выразителях результатов интерпретационного познания живого.

Компонент «способы действия» должен содержать умения использовать интерпретацию как метод познания (практика) и интерпретацию как процедуру познания (практика). В первом случае речь идет о выборе (с его обоснованием) подходящего для познания конкретного проявления живого вида объяснения или понимания в составе метода интерпретации, определении (с его обоснованием) подходящих для познания конкретного проявления живого эмпирических / прикладных приемов в составе метода интерпретации. Во втором случае следует иметь в виду выполнение действий отнесения проявления живого к категориям «объект», «предмет», «процесс» или «явление», целеполагания в познании живого, актуализации информации о познаваемом живом и сборе недостающих данных из различных источников, выбора (с обоснованием) эмпирических / прикладных и (или) теоретических методов и приемов познания живого, определения способов выражения полученной информации, собственно осуществления интерпретационного познания живого, соотнесения полученных от познания живого данных с целью и задачами, рефлексии интерпретационной деятельности в целом.

Компонент «ценностные отношения» должен включать умения использовать интерпретацию для удовлетворения потребности в определении смыслов (практика). Речь идет о выражении отношения к проявлениям живого как важным функциональным компонентам биосферы и ценностям для человека, осознании ведущей роли научно-биологической информации в познании живого, осмыслении научного познания как основы получения объективных данных о живом, оценивании интерпретации как метода и процедуры познания, результаты реализации которых постоянно пополняют биологическую науку и формируют биологическую картину мира.

Компонент «творчество» должен содержать умения использовать интерпретацию для удовлетворения потребности в преобразовании (практика). Речь идет о выборе индивидуальной, групповой или коллективной форм интерпретационного познания живого, работы в урочное, внеурочное время или при их сочетании, построении собственных вариантов интерпретационной деятельности в зависимости от изучаемых проявлений живого, выбранных для этого приемов в составе метода интерпретации, индивидуального уровня подготовки и темпов работы, определении адекватных форм предоставления оригинальной информации о результатах интерпретационного познания живого, расширении границ индивидуальной биологической картины мира в зависимости от содержания учебного материала о живом, актуальных в конкретный момент времени познавательных интересов и потребностей.

Выводы. Интерпретацию в обучении биологии на уровне основного общего образования необходимо признавать в качестве важного метода и процедуры познания живых объектов (предметов, процессов, явлений), ориентированного на использование обучающимися получаемых знаний в учебных и реальных

ситуациях. Содержание биологического образования как педагогически адаптированного социального опыта при учете реализации в нем интерпретации должно включать сплав знаний, способов действия, ценностных отношений и творчества, в совокупности направленных на усвоение обучающимися теории и практики интерпретационного познания живого. Результатами такого познания могут стать значимые личностные новообразования в следующем составе: знание современных научных оснований выделения и объектов (предметов, процессов, явлений) для биологического познания и умение ими пользоваться в учебных ситуациях; знание приемов в составе метода интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений) и умение ими пользоваться в учебных ситуациях; знание этапов процедуры интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений) и умение ими пользоваться в учебных ситуациях; умение целостно использовать метод и процедуру интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений) в учебных ситуациях; интерес и потребности в интерпретационном познании живых объектов (предметов, процессов, явлений); опыт интерпретации и индивидуальный стиль познания живых объектов (предметов, процессов, явлений).

Литература:

1. Краевский, В.В. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В.В. Краевский, И.Я. Лернер М.Н. Скаткин [и др.]; под ред. М.Н. Скаткина. – Москва: Просвещение, 1982. – 319 с.
2. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер; РАО, Ин-т теории педагогики и образования, Лаборатория теоретических проблем дидактики. – Москва: РОУ, 1995. – 49 с.
3. Маркинов, И.Ф. Объяснение как инструмент реализации научной интерпретации при обучении биологии в школе / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев // Биология в школе. – 2021. – № 6. – С. 25-32.
4. Маркинов, И.Ф. Понимание как инструмент реализации научной интерпретации при обучении биологии в школе / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев // Биология в школе. – 2021. – № 5. – С. 39-47.
5. Микешина, Л.А. Интерпретация как фундаментальная операция познания / Л.А. Микешина // *Epistemology & Philosophy of Science*. – 2008. – Т. 17. – Вып. 3. – С. 5-13.
6. Новиков, А.М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3-14.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 20.05.2020 № 254 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность» (зарегистрирован 14.09.2020 № 59808) [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140015>.
8. Скаткин, Н.М. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин, В.В. Краевский [и др.]; под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – Москва: Педагогика, 1983. – 352 с.
9. Суматохин, С.В. Учебники биологии в федеральном перечне 2018 года / С.В. Суматохин // Биология в школе. – 2019. – № 3. – С. 19-24.
10. Суматохин, С.В. Учебники биологии сегодня : проблема выбора / С.В. Суматохин // Биология в школе. – 2012. – № 4. – С. 26-30.

Педагогика

УДК 37.016:57 (045)

кандидат педагогических наук, учитель биологии Маркинов Иван Фёдорович
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 4» (г. Рузаевка);

доктор педагогических наук, профессор Якунчев Михаил Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Семёнова Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОКОВ БИОЛОГИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАК МЕТОДА ПОЗНАНИЯ ЖИВЫХ ОБЪЕКТОВ

Аннотация. В условиях осуществляемой модернизации общего образования с целью качественной организации подготовки обучающихся имеется объективная необходимость в использовании уроков познавательно-деятельностного назначения. Среди них особое положение занимают уроки общеметодологической направленности, призванные обеспечивать освоение рациональных способов работы с учебной информацией. В школьной биологии одним из выразителей обозначенной категории уроков является урок-интерпретация изучаемых объектов живой природы. Для этого важно определиться с конкретными темами уроков, приоритетными из которых являются следующие: «Научные основания для выделения объектов познания в биологии», «Инструментарий реализации интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений)», «Объяснение при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений)». Их содержательный потенциал, реализованный в совместной деятельности, может служить фактором овладения обучающимися под руководством учителя-предметника знаниями об интерпретации как специфическом методе научно обоснованного истолкования (объяснения и понимания) смыслов живых объектов (предметов, процессов, явлений).

Ключевые слова: основное общее образование, обучение биологии, уроки для применения интерпретации как метода познания живых объектов.

Annotation. In the context of the ongoing modernization of general education for the purpose of high-quality organization of training of students, there is an objective need to use lessons for cognitive and activity purposes. Among them, a special position is occupied by lessons of a general methodological orientation, designed to ensure the development of rational ways of working with educational information. In school biology, one of the spokesmen

for the designated category of lessons is the lesson-interpretation of the studied objects of living nature. To do this, it is important to determine the specific topics of the lessons, the priority of which are the following: «Scientific bases for the selection of objects of cognition in biology», «Tools for the implementation of interpretation in the cognition of living objects (objects, processes, phenomena)», «Explanation in the cognition of living objects (objects, processes, phenomena)». Their content potential, realized in joint activities, can serve as a factor in mastering by students under the guidance of a subject teacher knowledge about interpretation as a specific method of scientifically grounded interpretation (explanation and understanding) of the meanings of living objects (objects, processes, phenomena).

Keywords: basic general education, biology training, lessons for the application of interpretation as a method of cognition of living objects.

Введение. В условиях интенсивной модернизации общего российского образования наблюдается расширение спектра типов урока как приоритетной формы организации процесса подготовки обучающихся. Такая тактика вполне оправдана. Поэтому продвинутые ученые-педагоги, а также передовые учителя-практики в рамках существующих типологий урока занимаются разработкой содержания его новых его видов. Одним из востребованных сегодня типов уроков по мнению многих исследователей, несомненно, является урок общеметодологической направленности [1]. Именно он позволяет целенаправленно формировать у обучающихся наиболее рациональные способы выражения учебного материала в определенной структурной полноте для его лучшего освоения и применения в уже известных, а также неизвестных ситуациях. В литературе обнаруживаются разные виды уроков общеметодологической направленности, среди которых урок-обобщение, урок-систематизация, урок-исследование, урок-аргументация, урок-установление причинно-следственных связей. Вместе с тем, в публикациях последних лет указывается еще на один вид урока обозначенного типа – урок-интерпретацию, содержание которого в большей степени разработано для предметов гуманитарного цикла [2]. Для предметов же естественно-научного цикла, включая и школьную биологию, урок-интерпретация, к сожалению, как и прежде остается практически не разработанным [6]. Обозначенная причина является основанием для характеристики некоторых уроков по интерпретации содержания биологического материала, отражающего объекты живой природы, предназначенные для их изучения с позиции общеобразовательного значения.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы выразить характеристику указанного вида урока, следует обратить внимание на сущность интерпретации в отношении школьной биологии. Ее необходимо представлять как научный атрибут познания и деятельности обучающегося, его бытия в природе, социумах, языке и культуре, обеспечивающий истолкование (объяснение, понимание) смыслов живых объектов (предметов, процессов, явлений). Более того, интерпретацию важно еще позиционировать и как своеобразный феномен с точки зрения ее функций, а именно: логической познавательной процедуры и теоретического метода познания [3, 4, 5]. В материалах данной статьи обращено внимание на характеристику уроков биологии по использованию интерпретации как теоретического метода познания объектов живой природы.

Урок по теме «Научные основания для выделения объектов познания в биологии» важен с позиции распознавания обучающимися объектов для лучшего их изучения. Учителю необходимо указывать, что все проявления живого – живые объекты – учеными для удобства рассмотрения условно разделены на группы. Для этого были нужны основания. Они следующие: 1) уровни организации живого; 2) главные процессы, протекающие в живых системах; 3) основные систематические таксоны. Их познание невозможно без использования различных теоретических и эмпирических методов. Они, как самостоятельные единицы, тоже являются объектами познания в биологии. В результате научного познания живого с помощью методов вскрываются сведения и факты, на основе которых формулируются теоретические положения биологической науки как обобщения высокого уровня. Эти положения, в свою очередь, также являются объектами познания в биологии. Обучающимся важно сообщать, что главные проявления живого, основные методы и приемы их познания, сведения, факты, выводы и умозаключения ученых им предстоит изучать на предстоящих уроках биологии. Материалы об основаниях для выделения объектов изучения в школьной биологии целесообразно обсудить на основе заранее составленной текстовой таблицы (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Основания для выделения объектов познания в биологии

Основания	1.	Непосредственное природное окружение	Уровни организации живой природы
			Главные процессы, протекающие в живых системах
			Основные систематические таксоны
2.	Признанные наукой способы получения информации	Методы биологических исследований	
3.	Выводы и умозаключения ученых	Теоретические положения биологической науки	

Далее учителю важно отмечать, что в биологической науке каждое из обозначенных оснований конкретизировано и представлено учеными в виде понятных и доступных для познания объектов. Объектами познания в случае уровней организации живой природы служат: клетка, одноклеточный организм (молекулярно-клеточный уровень), ткань, орган, система органов (органно-тканевый уровень), многоклеточный организм (организменный уровень), популяция (популяционно-видовой уровень), сообщество (биоценологический уровень), биогеоценоз, экосистема (экосистемный уровень) и биосфера (биосферный уровень). Объектами познания в случае процессов, протекающих в живых системах, служат, например: самовоспроизведение, рост, развитие, питание, дыхание, транспорт веществ, выделение, раздражимость, приспособление, движение. Объектами познания в случае основных систематических таксонов служат: вид, род, семейство, отряд (отдел), класс, царство и домен с их выразителями. Объектами

познания в случае методов биологических исследований служат, например: эксперименты по взаимопереходу лейкопластов и хлоропластов листа, выяснению избирательной проницаемости клеточной мембраны, обнаружению воды и минеральных веществ в растениях; центрифугирование клеточных органоидов; выяснение увеличительного потенциала лупы и микроскопа; анализ особенностей строения лишайников; обобщение строения цветка растения; систематизация данных о признаках изучаемого таксона; классификация однодольных и двудольных растений; установление причинно-следственных связей в явлении листопада. Объектами познания в случае теоретических положений биологической науки служат, например: клеточное строение организмов, происхождение и развитие жизни на Земле или систематика живой природы.

Далее учителю с помощью наводящих суждений важно сориентировать обучающихся на формулирование вопроса: «Какими же признаками руководствовались ученые, чтобы назвать объект познания объектом, а не чем-то другим?». Таких признаков в науке обнаруживается четыре: 1) объект – это фрагмент, познаваемая часть реальности (материальной или духовной); 2) объект является целостным и завершенным предметом, процессом или явлением; 3) объект состоит из элементов, функционально взаимосвязанных друг с другом; 4) объект в реальности служит по крайней мере одному назначению. В качестве иллюстрирующего примера можно привести уже знакомые обучающимся растительную и животную клетки. От них требуется установить, почему учеными клетки признаются в качестве объектов познания. В ходе соотнесения каждой из них с признаками для выделения объектов познания, обучающиеся с помощью учителя или самостоятельно сформулируют логический вывод: «Любую клетку можно рассматривать в качестве объекта познания в биологии». Аналогичная ситуация складывается с каждым из представленных выше объектов познания.

Урок по теме «Инструментарий реализации интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений)». В начале учителю с помощью наводящих вопросов следует актуализировать знания обучающихся об интерпретации как методе познания живого в составе группы теоретических методов, которые были получены ранее. Им важно вспомнить, что, как метод, интерпретация нужна для преобразования различной информации о живом в доступные формы и ее выражения в требуемом в конкретных ситуациях виде. При этом необходимо отмечать, что для получения этой информации интерпретация располагает собственным особым научным инструментарием в виде объяснения и понимания. Вслед за этим целесообразно ввести два значимых понятия – объяснение и понимание. Объяснение представляется как инструмент реализации интерпретации, направленный на выявление наиболее существенных признаков и связей, особенностей функционирования и развития живых объектов (предметов, процессов, явлений) при использовании в познании эмпирических и теоретических данных. Понимание же характеризуется как инструмент реализации интерпретации, направленный на проникновение в сущность живых объектов (предметов, процессов, явлений) для глубокого осмысления получаемых знаний в процессе выполнения интеллектуальных и практических действий с ними, включения в личностный познавательный опыт. Содержание обозначенных понятий, как и в случае с понятием «интерпретация (метод)», следует обсудить по их смысловым частям с приведением доступных биологических примеров. Такая работа важна для убеждения обучающихся в том, что объяснение и понимание действительно являются основными инструментами в составе метода интерпретации. Далее учителю необходимо отметить, что, если у исследователя-биолога уже есть полученные ранее эмпирические или теоретические данные, то для работы с ними у метода интерпретации есть еще и эмпирический / прикладной инструментарий. Важно организовать работу по выполнению учебных заданий на объяснение и понимание в отдельности или объяснение и понимание в сочетании.

Урок по теме «Объяснение при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений)». В начале с помощью наводящих вопросов учителю необходимо актуализировать знания обучающихся об объяснении как инструменте интерпретации при познании живого. Далее им следует сообщить, что в биологии ученые используют различные виды объяснения. Чтобы освоить и успешно использовать их в предстоящей работе, надо сначала получить о них общее представление. Для этого учитель дает комментарии по содержанию заранее разработанной им текстовой таблицы с видами объяснения как инструмента интерпретации, которыми можно воспользоваться при изучении объектов живой природы (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Виды объяснения как инструмента интерпретации

Основания для выделения	Виды объяснений и их краткое содержание
По типу внутренних и внешних отношений живого объекта (предмета, процесса, явления)	
<i>Генетическое</i>	Позволяет раскрывать связи между одновременными объектами
<i>Причинное</i>	Позволяет раскрывать причинную обусловленность состояний изучаемых объектов
<i>Структурное</i>	Позволяет раскрывать структуру изучаемых объектов
<i>Функциональное</i>	Позволяет раскрывать функции, выполняемые объектом в системе, в которую он входит
По типу объясняемого живого объекта (предмета, процесса, явления)	
<i>Фактологическое</i>	Позволяет раскрывать место факта в системе знаний и его функции
<i>Номологическое</i>	Позволяет раскрывать сущность закона и круга явлений, которые он определяет
<i>Теориологическое</i>	Позволяет раскрывать сущность теории и условия ее возникновения

В отношении названных типов объяснения и их выразителей учителю необходимо привести конкретные примеры. Далее обучающимся предлагается разделить на 7 групп по количеству видов объяснения. Каждой группе выдается заранее составленная эталонная технологическая карта с соответствующим видом объяснения какого-либо живого объекта (предмета, процесса, явления). После предварительного изучения содержание каждой технологической карты участникам групп важно совместно обсудить при обращении по спорным вопросам к педагогу. Вслед за этим каждая группа получает свой живой объект (предмет, процесс,

явление) для познания согласно изучаемым в тот момент программным темам. Используя готовую технологическую карту как образец, ими продумывается и выполняется конструирование собственной. Отметим, что временного ресурса урока на это по понятным причинам, как правило, не хватает, поэтому работу над технологическими картами следует продолжить во внеурочное время.

Выводы. Уроки интерпретации, которые имеют познавательный-деятельностный характер, выполняют общеметодологическую функцию. Она проявляется в том, что такие уроки вполне могут обеспечивать формирование у обучающихся рациональных способов построения структуры изучаемого материала как знания с соответствующими понятиями для лучшего его осмысления, запоминания и использования в учебных ситуациях и повседневной жизни. Для этого в процессе биологической подготовки следует формулировать и реализовать темы уроков с обращением к понятийному аппарату интерпретации. С целью осмысления и использования обучающимися интерпретации как метода познания живых объектов к изучению рекомендуются следующие темы: «Научные основания для выделения объектов познания в биологии», «Инструментарий реализации интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений)», «Объяснение при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений)».

Литература:

1. Воронцов, С.Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий / С.Г. Воронцов, М.М. Новожилова, Н.П. Аверина. – Москва: Перспектива, 2015. – 274 с.
2. Гильмутдинова, Н.А. Интерпретация и понимание в социально-гуманитарном познании / Н.А. Гильмутдинова // Вестник УлГТУ. – 2005. – № 3. – С. 15-18.
3. Маркинов, И.Ф. Объяснение как инструмент реализации научной интерпретации при обучении биологии в школе / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев // Биология в школе. – 2021. – № 6. – С. 25-32.
4. Маркинов, И.Ф. Понимание как инструмент реализации научной интерпретации при обучении биологии в школе / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев // Биология в школе. – 2021. – № 5. – С. 39-47.
5. Микешина, Л.А. Интерпретация как фундаментальная операция познания / Л.А. Микешина // Epistemology & Philosophy of Science. – 2008. – Т. 17. – Вып. 3. – С. 5-13.
6. Якунчев, М.А. Технология проектирования урока общеметодологической направленности – обобщение учебного материала / М.А. Якунчев, Е.Н. Романова, А.И. Киселева [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 5. – С. 238-243.

Педагогика

УДК 378

соискатель кафедры педагогики Махашева Яхита Абубакаровна

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

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема правовой подготовки будущих педагогов. Автор, на основе анализа практики правовой подготовки студентов педагогического вуза, подчеркивает необходимость нового подхода в этом процессе, придание ему практической направленности. Наиболее эффективными в правовом обучении будущих педагогов автор считает практико-ориентированные технологии (интерактивные, имитационные, контекстные).

Ключевые слова: правовое обучение, правовое воспитание, практико-ориентированный подход, практико-ориентированные технологии.

Annotation. The article deals with the problem of legal training of future teachers. The author, based on the analysis of the practice of legal training of students of a pedagogical university, emphasizes the need for a new approach in this process, giving it a practical orientation. The author considers practice-oriented technologies (interactive, imitation, contextual) to be the most effective in the legal training of future teachers.

Keywords: legal training, legal education, practice-oriented approach, practice-oriented technologies.

Введение. В современных условиях наше общество нуждается в формировании нового подхода к правовому воспитанию подрастающего поколения, в воспитании уважительного отношения к правовым ценностям; в организации изучения права и правовоспитательной деятельности на всех уровнях воспитательно-образовательных организаций. В Законе «Об образовании в РФ» подчеркивается, что содержание образования должно быть ориентировано на максимальное саморазвитие и интеграцию личности в систему мировой и национальных культуры.

Федеральный государственный образовательный стандарт ВО определяет, что современный педагог должен уметь использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности, в том числе, профессиональной, в соответствии с нормативно-правовыми актами, регулирующие сферу образования. Нужно отметить, что эта компетенция является основным в структуре правовой компетентности будущего педагога. В Профессиональном стандарте педагога отмечается, что педагог должен знать нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, а также обязан соблюдать правовые, нравственные и этические нормы и требования профессиональной этики. В воспитательной работе педагог должен способствовать формированию гражданской позиции, а также содействовать в организации деятельности ученического самоуправления [8]. Таким образом, содержание образования, в том числе правового, должно охватить универсальные и непреходящие ценности мировой культуры; оно должно способствовать воспитанию гражданина, способного жить в мире и согласии с представителями различных конфессий и народов. Правовое воспитание молодежи актуализировано также тем, что наблюдается правовой нигилизм и рост правонарушений среди молодежи, низкий уровень правового сознания и правовой культуры.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях перед педагогическими вузами стоит задача подготовки специалистов, которые могут на высоком профессиональном уровне осуществлять правовое воспитание молодежи, вести правовосветительскую деятельность по проблемам защиты прав ребенка и человека; по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, которая является

составляющей учебно – воспитательного процесса в образовательной организации. Эти и другие проблемы, связанные с правовой подготовкой будущих педагогов, требуют серьезных изменений в данном процессе [1-10].

Анализ научно-педагогической литературы по проблемам правовой подготовки будущих педагогов (И.А. Зимняя, Е.М. Кропанева, М.В. Мотехина, О.Ю. Назарова, А.Ф. Никитина, О.А. Панова, Е.А. Певцова, Н.И. Элиасберг и др.) и диссертационных исследований, рассматривающих проблемы формирования правовой компетентности будущих педагогов (А.С. Аникина, П.Д. Гаджиева, М.Г. Даудов, Л.З. Кувандыкова, Г.Ш.Сыпачева и др.), позволил сделать вывод о том, что слабо представлены исследования по проблемам подготовки будущих педагогов к правовому воспитанию учащихся школ. Результаты анализа исследований по этой проблеме (Г.П. Давыдова, А.И. Долгова, А.Ф. Никитин и др.) показали, что правильная организация правового воспитания учащихся зависит от уровня подготовленности педагогов, от понимания ими социальной значимости и ценности права, правовых знаний и правомерного поведения. Как отмечает М.В. Мотехина, личные и профессиональные потребности учителя в правовом образовании заключаются в том, что знание основ права позволит учителю эффективно осуществлять профессиональную деятельность [6]. Правовая подготовка дает возможность педагогам юридически грамотно отстаивать свои права, защищать права личности и школьника. Очень важно, чтобы педагоги умели вести правопросветительскую, разъяснительную деятельность, как среди школьников, так и среди родителей, используя знания по нормативно-правовым документам, регулирующие сферу образования, защиты прав детей и человека.

Проведенный автором анализ правового образования студентов педагогического вуза (ЧГПУ) показал, что студенты получают фрагментарные знания об основах права. В результате, не обеспечивается целенаправленное и систематическое формирование у обучающихся правовой культуры. Осуществление задач правового образования и воспитания в педагогическом вузе показывает, что необходима принципиально новая стратегия к определению структуры и содержания предметов правового цикла в вузе, в целом. Включение в учебные планы педагогического вуза правовых дисциплин, факультативов, специальных курсов должно быть ориентировано на решение следующих задач: формирование системы правовых знаний у студентов с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности и педагогического процесса; содержание правовых курсов должно быть основано на информации о системе государственного устройства России; о правах ребенка и формах их правовой защиты в отечественном и международном законодательстве; о законодательстве об образовании в России; нормативно-правовые основы деятельности образовательных организаций; о мерах по противодействию коррупции в сфере образования; о правовом статусе участников образования; о специфике регулирования отношений участников образовательного процесса и трудовых отношений педагогов.

Наиболее полно правовые дисциплины представлены в Чеченском государственном педагогическом университете на факультете истории и права. Это правомерно, потому что будущий учитель истории получает вторую специальность учителя права. Выпускники факультета проводят занятия по истории и праву в процессе прохождения педагогической практики в общеобразовательных школах, а также по интегрированным курсам обществознания, граждановедения, где предусмотрены правовые модули. На остальных факультетах изучают правовую дисциплину («Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности»), которая преподается на первом курсе в течение одного учебного года. В такой ситуации очень важной задачей правовой подготовки будущих педагогов является определение объема правовой информации. Она должна отражать специфику педагогического вуза, профессионально – правовых умений, в том числе способности организовать правовое воспитание учащихся. Мы согласны с Е.Л. Болотовой, которая подчеркивает, что правовая подготовка педагогов будет эффективной при соблюдении таких принципов, как непрерывность, системность, преемственность [3, с. 6].

В научной литературе отмечено, что помимо системы правового обучения необходимо проведение систематических, спланированных и целенаправленно разработанных мероприятий по правовому воспитанию будущих педагогов на протяжении всего периода обучения в педагогическом вузе. Для решения задач подготовки будущих педагогов к правовому воспитанию учащихся используются различные технологии практико-ориентированной направленности. Практико-ориентированный подход в обучении в современном вузе считается одним из эффективных средств профессионализации обучения. Реализация данного подхода позволяет организовать учебный процесс в контексте будущей профессии путем воспроизведения в формах и методах учебной деятельности студентов реальных ситуаций, сопровождающих будущую профессиональную деятельность.

Практико-ориентированные технологии мы рассматриваем как совокупность средств и методов обучения. К таким технологиям, по мнению исследователей (А.Н. Смолкин, Б.Ц. Бадмаев, Ю.Н. Емельянов, С.И. Архангельский, М.В. Кларин и др.), можно отнести интерактивные, контекстные, имитационные и другие технологии. Интерактивными технологиями являются дискуссионные, игровые и тренинговые технологии, которые представляют собой целенаправленное специально организованное групповое и межгрупповое взаимодействие, в ходе которого субъекты образования находятся в одном смысловом пространстве, совместном погружении в проблемное поле решаемой задачи, согласованности в выборе средств и методов ее решения.

При использовании интерактивных технологий учитывается личный опыт участников, их взаимодействие с областью осваиваемого опыта, в рамках которого обучаемые стремятся к самостоятельному поиску знаний и средств решения проблемы.

Анализ практики использования интерактивных технологий, в правовом воспитании и обучении студентов ЧГПУ, позволяет выделить наиболее эффективные формы и методы, как: дискуссионные (диалог, дебаты, групповая дискуссия, разбор ситуаций из реальной жизни, анализ ситуаций морального выбора и др.), творческие технологии (индивидуальная и коллективная творческая деятельность); игровые технологии (дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры); тренинговые (тренинги взаимодействия, тренинги развития интеллекта, креативного поведения, снятия ментальных барьеров, партнерского общения и др.), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения.

Например, на практических занятиях по учебной дисциплине «Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности» и во внеаудиторной деятельности правовой направленности со студентами используется дискуссия. Использование данной образовательной технологии в работе со студентами

способствует повышению мотивации к учению, к активизации учебно-познавательной, творческой, поисковой деятельности. Сущность имитационных технологий состоит в моделировании педагогом в учебном процессе различного рода отношений и освоении студентами сущности будущей профессиональной деятельности. К ним относятся инсценировки, игры, полемика, круглый стол – «мозговой штурм» [8].

В последнее время в процессе обучения студентов в вузе применяются контекстные технологии. Контекстное обучение подразумевает обучение, при котором учебная информация предъявляется в виде учебных текстов, а созданные на основе, содержащейся в них информации задачи, ориентированы на будущую профессиональную деятельность. Таким образом, моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Анализ научных разработок А.А. Вербицкого, как основоположника теории контекстного обучения, показал, что ее основной содержательной единицей является не информационный блок, а проблемная ситуация, обладающая предметной и социальной составляющей [4].

Контекстные технологии нами были использованы не только в процессе обучения основам права, но и при организации мероприятий правовой направленности в период прохождения педагогической практики в школе. Во время тренинга «Я и мои права» студенты ознакомили детей с положениями Конвенции ООН о правах ребенка и совместно с ними решали проблемные ситуации, связанные с нарушением прав ребенка и человека. Ситуации были взяты из периодической печати, из детской художественной литературы и других источников информации.

Например, ситуация «Игнорирование интересов детей». Студенты объяснили детям (11-12 лет), что в соответствии с положениями Конвенции ООН о правах ребенка и законодательством РФ, дети старше десяти лет имеют право выражать свое мнение. Однако, родители не прислушиваются к мнению детей, не учитывают их интересы. Как быть в этой ситуации? В ходе группового обсуждения вопроса учащиеся пришли к выводу, что родители должны учитывать интересы и пожелания детей, если это не связано с медицинскими вопросами, с решением не посещать учебное заведение. В вопросах выбора развивающих занятий (кружковой, секций, студий и др.) родители должны прислушиваться к мнению детей. А в выборе меню родители должны учитывать предпочтения и вкусы ребенка, но так, чтобы это не противоречило здоровому питанию (56 ст. СК РФ). Следует также отметить, что недостаточный часовой объем правового курса не всегда отвечает потребностям школьного образования и требованиям ФГОС; не позволяет студентам овладеть методикой правового воспитания, практическим воспитательно-правовым материалом, использовать современные воспитательные технологии в школьной практике. Для изменения сложившейся ситуации в вузе нами были разработаны специальные курсы, факультативы для студентов: «Правовое воспитание в школе», «Права ребенка». «Внеурочная деятельность по праву в школе». Они содержат конкретные рекомендации для студентов по организации правового воспитания учащихся с учетом их возрастных особенностей.

Выводы. При рационально организованном учебно-методическом сопровождении процесса правового воспитания учащихся сами студенты становятся организаторами деятельности учащихся и осваивают теорию через практическую деятельность. Результаты работы в школе студенты представляют в виде портфолио.

Такие практико-ориентированные курсы правовой направленности позволяют формировать у обучаемых позитивное отношение к праву, правовым ценностям; развивать правовое сознание и способствует реализации правомерного поведения в повседневной жизни.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушueva Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.
2. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.
3. Болотова Е.Л. Правовая подготовка педагога в условиях формирования гражданского общества // Педагогическое образование и наука. – 2012. – №2. – С. 4-9.
4. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. // Высшее образование в России. – 2006. – №11. – С. 39-46.
5. Ивкин С.А. Подготовка студентов педагогического вуза к правовому воспитанию школьников: дисс. кан. пед. наук. – 13.00.01. – Липецк, 2002. – 163 с.
6. Максимова Е.В., Бережных Е.А. Имитационные технологии в формировании коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля // Педагогика и психология образования. – 2012. – №2. – С. 62-70.
7. Морозова В.С. Современные педагогические технологии в области правового обучения // Вестник Международного юридического института. – 2001. – № 2. – С. 34-39
8. Мотехина М.В. Правовая подготовка будущего учителя в учебном процессе педагогического вуза: дисс. канд. пед. наук. – 13.00.01. – Тула, 2000. – 223 с.
9. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М., 2007. – 170 с.
10. Профессиональный стандарт педагога / Приказ Минтруда России от 18.10.2013. № 544н (с изменениями от 25.12.2014).

УДК 378

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры биофизики, информатики и медаппаратуры Муталипов Магомед Маламагомедович
 Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);
 доктор педагогических наук, доцент заведующий кафедрой биофизики, информатики и медаппаратуры Абдулгалимов Рамазан Меджидович
 Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕДИЦИНСКАЯ ИНФОРМАТИКА»

Аннотация. В статье исследуются вопросы формирования учебной мотивации у студентов-медиков при изучении учебной дисциплины «Медицинская информатика». Авторы рассматривают подходы к формированию содержания данной дисциплины, рассматривают систему практико-ориентированных заданий на основе информационных технологий и компьютерных программ, позволяющие осуществлять различные виды деятельности современного врача с учётом современных социокультурных реалий. В статье так же приводятся совокупность условий, способствующих формированию положительной учебной мотивации у студентов - медиков при изучении учебной дисциплины «Медицинская информатика».

Ключевые слова: высшее медицинское образование, студенты-медики; мотивация; дисциплина «Медицинская информатика»; преподаватели.

Annotation. The article examines the issues of formation of educational motivation among medical students when studying the discipline "Medical Informatics". The authors consider approaches to the formation of the content of this discipline, consider a system of practice-oriented tasks based on information technologies and computer programs that allow carrying out various types of activities of a modern doctor taking into account modern socio-cultural realities. The article also provides a set of conditions that contribute to the formation of positive educational motivation among medical students when studying the academic discipline "Medical Informatics".

Keywords: higher medical education, medical students; motivation; discipline "Medical Informatics"; teachers.

Введение. Изменения на рынке труда, существенные изменения, возникшие в социуме в условиях пандемии диктуют свои условия и предъявляют новые требования к уровню компетентности выпускников образовательных учреждений. В большей степени это коснулось студентов медиков, которые должны действовать не только в современных социокультурных условиях, но и владеть современными информационными. Интернет-технологиями, т.к. без них уже невозможно осуществлять профессиональную деятельность на современном уровне. Так, многие медицинские клиники оснащены современным оборудованием, которое позволяет участвовать в online конференциях. Это позволяет получать в экстренных случаях квалифицированную помощь, направленную на спасение пациентов, от ведущих специалистов страны.

В этой связи возрастает роль дисциплин в предметной области «Информатика» в процессе обучения студентов медицинских специальностей.

Информатика имеет целью повышение общей информационной культуры студентов-медиков в современном информационном обществе и способствует освоению навыков практического применения информационных технологий в будущей профессиональной деятельности в области медицины. Однако, что бы формирование соответствующих компетенций у студентов-медиков было эффективным, необходимо постоянно применять различные средства, приёмы, методы поддерживая учебной мотивации [7-9 и др.].

Как отмечает О.В. Есаулкова [10], «мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения необходимых целей». Тем самым повышается актуальность разработки новых методов мотивации студентов к обучению и усвоению новых знаний.

Изложение основного материала статьи. Анализ учебных программ в предметной области «Информатика» показал, что во многих вузах, в том числе в Дагестанском государственном медицинском университете, преподаётся сразу же максимально профессионально-ориентированная дисциплина – «Медицинская информатика» или её модификации.

Данная дисциплина даёт определенный набор знаний и умений в сфере информационных технологий. Для поддержания максимальной мотивации студентов-медиков, преподавательским составом кафедры «Биофизики, информатики и медаппаратуры» в Дагестанском государственном медицинском университете ведётся работа в двух основных направлениях (табл. 1):

Таблица 1

Ведущие направления деятельности преподавателей для поддержания учебной мотивации студентов-медиков в области информационных технологий

Ведущие направления поддержания мотивации	
Отбор содержания учебного материала с максимальной ориентацией на будущую профессиональную деятельность и современными российскими и международными тенденциями в области информатизации в области медицины.	Постоянная апробация и внедрение наиболее эффективных интерактивных, активных форм и методов обучения, которые способствуют формированию профессиональных компетенций, необходимых современному специалисту-медику [1-3; 11].

При этом ведущей целью данной дисциплины является формирование профессиональных компетенций студентов-выпускников, способствующих:

- формированию способности и готовности будущих медиков к работе с медико-технической аппаратурой, используемой в работе с пациентами;
- овладению компьютерной техникой в полном объеме для ведения профессиональной медицинской деятельности;
- формированию умения получать информацию из различных источников;
- умению работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- использовать возможности современных информационных технологий для решения профессионалах медицинских задач.

В процессе освоения дисциплины «Медицинская информатика» студенты должны усвоить:

- основные принципы функционирования медицинской информатики;
- различные информационные источники медицинской информации;
- ведущие методы и средства сбора, обработки, хранения, передачи и накопления информации;
- системные, базовые программные продукты и пакеты прикладных программ, которые используются в медицинской сфере и др.

Как показал анализ рабочих программ, реализуемых в вузах страны рамках дисциплины «Медицинская информатика», предусматривается рассмотрение следующих основных разделов и тем:

- телекоммуникационные технологии и интернет-ресурсы в медицине;
- базовые технологии преобразования информации в процессе осуществления профессиональной деятельности в области медицины;
- моделирование физиологических процессов в организме;
- информационные системы лечебно-профилактических учреждений;
- информационная поддержка лечебно-диагностического процесса;
- информационные системы в управлении здравоохранением территориального и федерального уровней.

На практических занятиях по «Медицинской информатике» организуется анализ и решение производственных ситуаций, соответствующих будущей профессиональной деятельности в медицинской сфере, средствами ИКТ.

Не секрет, что в последнее время широкое распространение получила так называемая частная, коммерческая медицина и многие студенты, согласно опросам, рассматривают свою профессиональную деятельность в том числе и в условиях учреждениях такого типа.

В этой связи для студентов-медиков представляет интерес следующие формируемые умения в процессе освоения данной дисциплины:

- редактирования и форматирования текстов в MS Word на примере должностных инструкций медицинского работника определённого профиля, содержащих базовые требования к специалистам данных профилей, должностные обязанности, права и ответственность сотрудника в организации;
- проектирования и создания резюме, веб-сайтов, визиток, авторского портфолио как средства самопрезентации медицинского работника в программах пакета MS Office (Word, PowerPoint, Publisher), в сетевых офисах (Google Документы, Google Презентации) и в онлайн-конструкторах (Canva, Wix и т.п.), а также разбор основных механизмов использования данных средств;
- разработки профориентационной инфографики в MS PowerPoint и в онлайн-конструкторе Canva, позволяющей проанализировать, структурировать и представить большие объемы знаний, технически сложную информацию, статистические данные в удобной наглядной форме в виде графиков, диаграмм и инструкций;
- создания в MS Access баз данных, содержащих информацию о пациентах, сотрудниках и оказываемых услугах конкретного медицинского учреждения;
- создания в MS PowerPoint разнообразия презентаций, а так же интерактивных тестов на знание основ будущей профессии в сфере медицины,
- создания анимационных роликов, позволяющих актуализировать и систематизировать знания обучающихся по дисциплинам профессионального цикла;
- создания разнообразной полиграфической продукции в программах пакета MS Office и средствами популярных графических программ (Paint, Gimp, CorelDRAW, Photoshop): прайс-листа медицинского учреждения, графика работы врачей различных специализаций, рекламных листовок по разъяснению тех или иных медицинских услуг и др. [11].

Как показывает анализ образовательной практики [14 и др.], с целью повышения мотивации студентов к освоению новых медицинских технологий, на практических занятиях по «Медицинской информатике» высокую эффективность показала деловая игра «Выставка медицинского оборудования».

В рамках данной игры студенты выступают в роли одного из представителей конкретного медицинского подразделения (целесообразно назначить студентов на разные медицинские направления), получивших задание провести изучение и анализ медицинского оборудования определенного направления. При этом студенты получают задание составить буклет или бюллетень по изучаемому оборудованию и затем убедить главного врача применить это оборудование, с указанием причины, назначения оборудования, его характеристик. В роли главного врача может быть как преподаватель, так и один из студентов. Победитель в этой игре выбирается из числа студентов, которые были более убедительными, победителя выбирает группа и согласует с преподавателем свою оценку [14].

Как свидетельствует опыт преподавания информатики у студентов-медиков Т.А. Шеститко [14], который периодически используем и мы на своих занятиях, на практических занятиях вызывают у студентов неизменный интерес следующие практико-ориентированные задания:

1. Разработать алгоритм действий медицинского работника по конкретной ситуации, например «Звонок в скорую помощь по оказанию первой помощи при боли в области сердечной мышцы». Данный алгоритм студенты должны оформить в виде блок-схемы в текстовом редакторе.
2. Создать бюллетень «Новости медицины», используя информацию, полученную при помощи поисковиков в Интернете, а так же информационные технологии и графические редакторы.
3. Разработать и продемонстрировать презентации на тему «Медики – Нобелевские лауреаты» и др. задания.

Эффективность этих заданий повышается, когда используется игровой соревновательный момент, когда студенты учебной группы делятся на микрогруппы и каждая готовит свой проект с вышеобозначенными заданиями, затем представляет и защищает его, а другие студенты группы оценивают представленные проекты, выбирая победителя. Как показывает наш опыт – соревновательный момент существенно повышает мотивацию студентов к выполнению заданий и освоению различных компьютерных программ.

Выводы. Информатизация общества является одной из наиболее характерных черт его развития.

На настоящем этапе информатизации отечественной системы высшего медицинского образования необходимой является её интеграция в мировое информационное пространство [1].

В целом, на основе анализа психолого-педагогической литературы [2; 3; 4; 5; 6; 12-15], многолетнего личного опыта преподавания естественно-научных и дисциплин предметной области «Информатика», можно отметить, что для повышения мотивации студентов необходимо соблюдать совокупность условий:

- отбор практико-ориентированного, актуального для современного уровня развития медицины и информационных технологий, учебного материала;
- создание эффективной методики обучения, включающую систему приемов, методов, средств, соответствующая специфике профиля и направления обучения студентов-медиков, а также личностным характеристикам студентов конкретных учебных групп;

- формирование средствами дисциплины «Медицинская информатика» готовности студентов к осуществлению будущей профессиональной деятельности с применением современных информационных технологий, тем самым способствуя высокой конкурентоспособности на рынке медицинских услуг.

Как нам представляется, данная цель – повышение мотивации к освоению современных информационных технологий в контексте профессиональной медицинской деятельности, будет достигнута когда технологии будут использоваться студентами в качестве:

- источника дополнительной информации по изучаемым предметам и не только «Медицинской информатики»;

- способа повышения интереса к обучению в медицинском вузе в целом;

- способа самоорганизации учебной деятельности и самообразования, прежде всего, в медицинской области;

- способа расширения индивидуальной активности и социализации в современном социуме.

Литература:

1. Абдулгалимова Г.Н., Абдулгалимов Р.М., Касимов А.К. Возможности информационных технологий при организации образовательного процесса в медицинском вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71 (2) – С. 4-7.

2. Абдулгалимова Г.Н., Абдулгалимов Р.М., Касимов А.К. Мультимедиа как средство развития познавательных интересов студентов-медиков // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 214-216.

3. Абдулгалимова Г.Н., Никитина В.В., Ибнмасхудова П.М. Формирование конкурентоспособности выпускников вузов (на примере медицинских специальностей) // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 361-364.

4. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.

5. Агагаимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.

6. Алиева Л.М., Пайзуллаева Р.К., Бакмаев А.Ш. Роль ЭУММ при изучении дисциплины "Методика обучения информатике" студентами бакалавриата педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 65-67.

7. Ахмедова Э.М., Недоповз И.И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №2 (81). – С. 312-314.

8. Быкадорова Е.С. Изменения в научно-технической библиотеке сгупс: от информатизации к цифровизации // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 24-25.

9. Буштрук Т.Н. Информационные технологии в образовательном процессе / Т.Н. Буштрук, М.В. Царыгин, А.А. Буштрук // Наука и инновации в технических университетах материалы девятого всероссийского форума студентов, аспирантов и молодых ученых. – СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2015. – С. 251-253.

10. Есаулкова О.В. Формирование мотивации к обучению у студентов-медиков с помощью информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] <https://nsportal.ru/npro-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2019/10/13/> (дата обращения 20. 09 2021.)

11. Папарецкая И.Г. Формирование мотивации у обучающихся к будущей профессиональной деятельности при изучении информатики // Образование. Карьера. Общество. – 2020. – № 2 (65). – С. 40-42.

12. Пупырев Н.П. Создание и использование компьютерных моделей при изучении естественнонаучных дисциплин в медицинском вузе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Барнаульский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2005

13. Черемисина М.И. Использование информационных технологий в образовании // Мир науки, культуры, образования. – № 5(78). – 2019. – С. 56-58.

14. Шеститко Т.А. Анализ формирования общей компетенции ОК 9 при реализации ФГОС СПО на занятиях учебной дисциплины информатика специальности 31.02.01 лечебное дело // Формирование общих и профессиональных компетенций в преподавании учебных дисциплин математика, информатика: сборник материалов Республиканского информационно-образовательного семинара преподавателей учебных дисциплин Математика, Информатика средних медицинских и фармацевтических образовательных учреждений,

подведомственных Министерству здравоохранения Республики Башкортостан 26 февраля 2016 года. – Уфа, 2016. – 50 с.

15. Filimoniyuk L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E.M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – № 5 S. – С. 1007-1019.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Новик Ирина Рафаиловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

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

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются различные подходы к оценке образовательных результатов студентов педагогического вуза, помогающие оценить успеваемость студента при изучении как отдельных дисциплин, так и модулей, а также итоговой оценки обучения на государственном экзамене.

Ключевые слова: образовательные результаты, компетенции, оценочные средства.

Annotation. This article discusses various approaches to assessing the educational results of students of a pedagogical university, helping to assess the student's progress in the study of both individual disciplines and modules, as well as the final assessment of training at the state exam.

Keywords: educational outcomes, competencies, assessment tools.

Введение. Необходимость соответствия требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и Профессионального стандарта педагога поставила перед вузами задачу не только обновления основных профессиональных образовательных программ, но и разработки системы оценивания образовательных результатов, обновления применяемых оценочных средств для организованного практико-ориентированного образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Процесс аттестации обучающихся в образовательном процессе трактуется в Федеральных государственных образовательных стандартах как установление соответствия персональных достижений обучающихся требованиям ФГОС ВО и поэтапным требованиям, выделенным в ОПОП. Эти требования направлены на максимальное приближение к условиям будущей профессиональной деятельности обучающихся. Поскольку подготовка будущих педагогов в вузе осуществляется на основе ФГОС ВО, построенных на основе компетентностного подхода, то, согласно нормативным документам, объектами оценки являются компетенции выпускника. Вместе с тем, реализация образовательного процесса в вузе не может осуществляться без соответствующей ориентации на будущую профессию выпускника.

Для подготовки педагога таким ориентиром становится Профессиональный стандарт педагога, в котором фиксируются основные функции в деятельности педагога и соответствующие трудовые действия, которыми он должен владеть. Сказанное означает, что при описании объектов оценивания необходимо опираться на компетентностный и деятельностный подходы, позволяющие уточнить объекты оценивания [10, 12].

Под образовательными результатами обучения понимают ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выражающихся с помощью знаний, умений, навыков, компетенций, которые показывают, что студент или выпускник должен продемонстрировать по окончании части или всей образовательной программы (Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И.) [1].

Формулировка ожидаемых результатов осуществляется преподавателем и в соответствии с требованиями заинтересованных сторон, то есть в этом процессе участвует государство, определившее требования ФГОС, Профстандарта педагога, работодатели и студенты (Ваганова О.И. и Ермакова О.Е.) [2].

В настоящее время трактовка термина «компетенция» не вызывает особых разногласий в вузах. Она подразделяется на три компонента [13, 16]:

1) когнитивный (знание, накопление, углубление, расширение теоретических и методологических основ предметной деятельности);

2) деятельностный (умение применять полученные знания в практической деятельности, способность использовать их в новых, необычных ситуациях);

3) личностный (отношение к своей профессиональной деятельности, общие мотивы и ценностные установки личности).

Деятельностный компонент является основным в структуре компетенции, поскольку она определяется не объемом усвоенной информации, а готовностью использовать накопленный опыт для приобретения новых, недостающих знаний, способностью действовать в необычных обстоятельствах. Компетентность нельзя наблюдать непосредственно, о ней судят по осуществляемой обучающимся деятельности. Сформированность компетенции характеризуется не столько умением выполнения конкретного действия в определенной ситуации, сколько готовностью к новым способам действия в нестандартной ситуации, ценностной ориентации.

В исследованиях для оценки компетенций студентов вузов, в том числе педагогических, предлагается использовать термины «компетентность» и «компетенции», однако, образовательные результаты более полно

отражают приобретение профессиональной готовности, поскольку учитывают не только требования ФГОС, но и Профессионального стандарта педагога и работодателя. Для текущей оценки преподаватели ряда вузов, в том числе Мининского университета, применяют накопительную балльно-рейтинговую систему оценки (НБРС). Она позволяет своевременно выявить учебные достижения студентов и понять, насколько успешно идет процесс обучения. НБРС включает письменные и устные опросы, эссе, тестирования, выполнения заданий и упражнений, решение ситуационных задач или кейсов и пр. Освоение терминов, понятий, качество освоения практических умений выражаются в баллах и складываются в рейтинг студента. Рейтинг группы может являться интегральным показателем, свидетельствующим об уровне усвоения знаний, процессе их накопления и умении практического использования на занятиях. НБРС, по мнению ряда исследователей (Л.П. Филатова и др.) [15] позволяет оценить студента на протяжении всего периода обучения, установить его общую мотивированность к освоению будущей профессии, развитие элементов компетенций.

Применение НБРС, к сожалению, не всегда объективно, поскольку зависит от применяемых оценочных средств, от требовательности и опыта конкретных преподавателей, их систем оценивания и пр. Разработка оценочных материалов и шкал, проверка заданий, особенно в ЭИОС, требуют большого объема дополнительного времени от преподавателей, поэтому рейтинговая шкала не стала обязательной в ряде вузов. Ряд исследователей (Л.П. Филатова и др.) [6, 11, 15] считают, что накопление большого числа вопросов для экзамена, случайный выбор билета не способствуют точной оценке уровня знаний, умений и, тем более, компетенций обучающихся.

Для оценки компетенций студентов по методическим курсам предлагаются веб-квест (Воеводская Е.А.), кейс-метод (Прохорова И.К., Новик И.Р.), система задач-заданий (Глухова О.Ю.), кейс-конспект (Н.Н. Деменева, О.В. Колесова), выполнение исследовательских заданий с последующим заполнением сводных Google-таблиц (Митина Г.В.) и др. формы экзамена. При оценке компетенций студентов по модулю применяются комплексные ситуационные задачи (Андрущенко Т.Ю., Шубина А.С.), комплексный экзамен по модулю и деловые игры (Коновалов Д.С.) [3, 8, 9].

Для оценки уровня развития компетенций в ходе итоговой государственной аттестации предлагаются разные технологии, методы и средства. Мы выбрали наиболее оригинальные из них.

1) О.В. Ямова [16] рекомендует технологию экспертных оценок. Экспертное оценивание представляет собой процедуру получения оценки по тому или иному вопросу на основе мнения специалистов (экспертов) с целью последующего принятия решения. Мнения экспертов могут быть выражены как в количественной, так и в качественной форме.

Экспертный метод оценки сформированности компетенций в ходе государственной итоговой аттестации проводится на основе сбора, обобщения и анализа индивидуального мнения членов государственной экзаменационной комиссии об уровне развития компетенций у обучающихся, согласно заранее заданной шкале оценивания с последующим определением обобщенного оценочного значения и установления окончательного решения об уровне развития компетенций, относящихся к той или иной группе.

Экспертная оценка компетенций в ходе государственной итоговой аттестации предполагает три этапа: подготовительный, оценочный и аналитический.

2) С технологией экспертных оценок близка методика, используемая в конкурсах World Skills. Во время данных конкурсных соревнований участники выполняют задания, предполагающие решение приближенных к реальным профессиональным ситуациям, разработанные под определенные компетенции, которые оценивает экспертная группа по специально подготовленным критериям оценки. По условиям конкурса, все участвующие конкурсанты могут продемонстрировать полный набор знаний, умений и навыков (Филатова Л.П., Попова И.М.) [15].

3) Трищенко Д.А. [14] предлагает метод проектов как средство оценивания компетенций студентов. Итоговая форма – проект, который может быть представлен работодателю (результаты проекта выступают в качестве оценочного средства). Эту же форму применяют многие преподаватели Нижнетагильского НТГСПИ и др. вузов [10].

Итоговая форма – профессиональный проект или проекты, разработка которых проводится на последнем уровне и которые могут быть представлены работодателю. Промежуточной формой являются учебные проекты, а оценка включает оценку проекта (с возможным оцениванием по итогам участия в конкурсах) и междисциплинарный экзамен.

На начальном уровне, с традиционной дисциплинарной структурой, оценка может формироваться по балльно-рейтинговой системе, а оценочными средствами, выявляющими знания и умения как дескрипторы достижения компетенций, являются тесты, кейсы, практические задания.

Важно учитывать, что предлагаемая система, ключевым средством обучения в которой является метод проектов [10], не универсальна; она будет эффективна для тех направлений бакалавриата, где профессиональная деятельность предполагает возможное участие бакалавра в проектной деятельности. Еще одной особенностью является участие работодателя в качестве ключевой фигуры оценивания. У работодателя критерии и подходы к оцениванию достаточно просты: реализован ли проект и какие он принес результаты, причем не с точки зрения формирования компетенций выпускника, а с точки зрения эффективности в той сфере, которая его интересует. В данном случае главное – не академические компетенции выпускника, а его способность решать конкретные практические задачи, ситуации. Продуктом для оценивания должен быть именно проект, а не отчет о проекте [Hüttel, 2015].

4) банк контрольных и учебных заданий (Замолоцких, Е.Г, Дурнева, Е.Е.) [7]. В основе для разработки заданий итоговой государственной аттестации находится банк контрольных и учебных заданий (БКУЗ), который включен в компетентностную модель выпускника (КМВ) по каждому направлению подготовки [6, 7].

БКУЗ представляет из себя систему ранжированных по уровню сложности и классифицированных на основании принадлежности к компетенциям в соответствии с КМВ заданий, требований к их выполнению и критериев оценки. Она в обязательном порядке составляется по каждому направлению подготовки и используется в качестве учебных и диагностических средств для определения и развития уровня сформированности компетенций студентов [7].

5) использование ситуационных задач (Л.П. Филатова) как элемент ГИА, наряду с ВКР.

В рамках итоговой государственной аттестации обучающимся предлагается решить ситуационную задачу. Данный способ позволяет выявить и оценить степень сформированности отдельных

профессиональных компетенций выпускника, таких как: готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности. В совокупности с другими видами испытаний, включенных в программу экзамена, решение педагогической ситуации является достаточно эффективным способом проверить степень усвоения знаний.

7) использование кейс-технологий (Гитман М.Б., Данилов А.Н., Столбов В.Ю., Гапсаламов А.Р., Атаманова А.В., Волкоморова В.В., Казаков А.В. [4, 5].

Кейс-технология легла в основу новой формы проведения итогового государственного экзамена, апробация которой проводилась для студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Биология и Химия в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина.

Экзамен состоял из двух частей. Первая часть включала тест по химическим дисциплинам. Преподавателями кафедры было подготовлено 4 варианта теста в СДО Moodle, каждый вариант состоял из 30 вопросов, вопросы по каждой категории выбирались компьютером. Вторая часть содержала конкретизированные фондовые задания, направленные на проверку сформированности компетенций у выпускников.

Содержание и организация экзамена были направлены на обеспечение объективной оценки качества подготовки будущих педагогов. Новый формат экзамена предусматривал обеспечение комфортного входа начинающего специалиста в профессию на основе согласованности форм итоговой аттестации выпускника вуза и молодых педагогов в начале профессиональной деятельности.

Все студенты успешно справились с заданиями, продемонстрировали свои знания и компетентность в профессиональных вопросах, поскольку основательно подготовились с помощью специально подготовленного для них Электронного учебно-методического комплекса «КГЭ по направлению 44.03.05 Педагогическое образование профиль "Биология и Химия"». ЭУМК составлен в соответствии с программой КГИЭ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль "Биология и Химия". Представлены демоверсии теста и универсальные фондовые задания, а также материалы самого экзамена, способствующие оценке компетенций выпускников данного направления подготовки на этапе итогового государственного экзамена. Данный курс состоит из четырех модулей. Модуль 1 содержит демоверсию теста по химическим дисциплинам, модуль 2 – экзаменационные варианты теста, модуль 3 – образцы фондовых заданий, модуль 4 – конкретизированные фондовые задания для экзамена. Модули 1 и 3 открыты для подготовки студентов к экзамену, модули 2 и 4 открываются только в день экзамена.

Выводы. Проведенный нами анализ литературных данных показал, что в настоящее время для оценки как отдельных компетенций студентов, так и образовательных результатов по методическим курсам существует множество разнообразных технологий. На наш взгляд, для оценки сформированности образовательных результатов у обучающихся наиболее оптимально использовать кейсы, включающие фондовые задания и дополнительные материалы к ним. Данный метод рекомендуется большинством авторов проанализированных работ.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства Просвещения Российской Федерации в рамках научного проекта «Модель независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов».

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентного подхода // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-1. – С. 3-9.

2. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4. – URL: <http://globalf5.com/Zhurnaly/Psihologiya-i-pedagogika/Vestnik-Mininskogo-universiteta/vypusk-2014-4> (дата обращения: 11.08.2021).

3. Воеводская Е.А. Веб-квест как средство формирования универсальных и профессиональных компетенций у будущих учителей иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 1. – С. 205-208.

4. Гапсаламов А.Р., Атаманова А.В., Волкоморова В.В., Казаков А.В. Оценка эффективности кейс-метода в практико-ориентированной системе обучения. // Интернет- журнал «Мир науки». – 2018. – №3.

5. Гитман М.Б., Данилов А.Н., Столбов В.Ю. Об одном подходе к контролю уровня сформированности базовых компетенций выпускников вуза. // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 13-18.

6. Жадаев А.Ю., Новик И.Р., Воронина И.А. Использование проблемного обучения биохимии для развития профессионально-личностных качеств обучающихся // Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук. – 2020. – №3. – С. 144-148.

7. Замолоцких Е.Г, Дурнева Е.Е. Оценка результатов освоения основных образовательных программ бакалавриата в рамках контекстно-компетентного подхода к организации учебного процесса. // Вестник Вятского государственного университета. – 2013. – С. 148-151.

8. Землянская Е.Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. – 2015. – Т. 7. – №4. – URL:https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n4/zemlyanskaya.shtml (дата обращения : 20.08.2021).

9. Иванова М.А., Кузнецова Е.В., Никонова Ю.В. Образовательные технологии в подготовке к государственной аттестации с применением механизма демонстрационного экзамена. // Проблемы педагогики. – 2020. – С. 104-107.

10. Новикова А.А., Новик И.Р. Подготовка и реализация учебного проекта по химии // Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла [Текст]: сборник научных трудов. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им И.Н. Ульянова», 2019. – С. 15-17.

11. Новик И.Р., Журавлева Н.А., Воронина И.А. Использование кейсов в преподавании биологической химии в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. науч. трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 3 – С. 125-128.

12. Перовошикова Е.Н. Критериальный подход к оцениванию как ключевой компонент системы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3. – С. 6.
13. Петренко Е.А. Современные подходы к оценке общих компетенций и основные проблемы их диагностирования URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-otsenke-obschih-kompetentsiy-i-osnovnyye-problemy-ih-diagnostirovaniya>
14. Трищенко Д.А. Метод проектов как средство оценивания компетенций студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2 (113). – С. 81-89.
15. Филатова Л.П. Традиционные и инновационные методы оценки учебных достижений студентов // Современные технологии оценки качества образования в вузе: Материалы научно-практической конференции, отв. ред. Л.П. Филатова. – Н. Тагил, 2017. – С. 85-94.
16. Ямова О.В. Оценка компетенций в ходе государственной итоговой аттестации: опыт практической реализации // Вестник науки и образования. – 2020. – № 1 (79). – Ч. 1. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kompetentsiy-v-hode-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-opyt-prakticheskoy-realizatsii/viewer>, (дата обращения 13.08.21г.)

Педагогика

УДК 372.851

магистрант, учитель первой квалификационной категории **Овечкина Алена Валерьевна**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №27 имени Ивана Дмитриевича Смолькина» (г. Новокузнецк);

кандидат физико-математических наук, доцент **Фомина Анжелла Владимировна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНОГО ONLINE-КУРСА «РЕАЛЬНАЯ МАТЕМАТИКА» ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОВОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Аннотация. В данной статье проведен анализ эффективности реализации элективного online-курса с применением статистической обработки результатов проведенного педагогического эксперимента. Посредством критерия «Хи-квадрат» выявлен уровень эффективности разработанного online-курса «Реальная математика» в процессе подготовки к единому государственному экзамену профильного уровня.

Ключевые слова: единый государственный экзамен по математике, педагогический эксперимент, статистическая обработка, реальная математика, критерий «Хи-квадрат».

Annotation. This article analyzes the effectiveness of the implementation of an elective online course with the use of statistical processing of the results of the pedagogical experiment. Using the "Chi-square" criterion, the level of effectiveness of the developed online-course "Real Mathematics" in the process of preparing for the Unified State Exam of the profile level was revealed.

Keywords: unified state exam in mathematics, pedagogical experiment, statistical processing, the actual mathematics, the criterion of "Chi-square".

Введение. Актуальность исследования заключается в рациональном выборе эффективной формы подготовки выпускников образовательного учреждения по основной общей образовательной программе среднего общего образования для успешного прохождения единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике. Необходимо отметить, что прохождение ЕГЭ по математике является обязательным для всех выпускников образовательных учреждений, с целью определения соответствия результатов освоения обучающимися основной общей образовательной программы с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [10].

После изучения перечня заданий включенных в контрольно-измерительные материалы ЕГЭ по математике профильного уровня, а также кодификатора и спецификации и учебно-методических рекомендаций, был выделен отдельно весьма объемный блок заданий под названием: «Реальная математика». При более подробном рассмотрении КИМ ЕГЭ по математике профильного уровня, можно выделить следующие задания из раздела «Реальная математика»:

задание №1 – простейшие текстовые задачи на: вычисления; нахождение процентов от числа или числа по его процентам; округление с недостатком или с избытком;

задание №11 – текстовые задачи на: проценты, сплавы, смеси; движение по прямой; движение по окружности; движение по воде; задачи на совместную работу; на прогрессии;

задание №17 – задачи финансовой математики на: оптимальный выбор; на банки, вклады, кредиты [2, 7, 9].

Следует отметить, что от эффективности применения методов обучения решению задач реальной математики во многом зависит и степень подготовленности школьников к последующей за обучением практической деятельности.

Поэтому для улучшения процесса подготовки выпускников к ЕГЭ по математике профильного уровня, был специально разработан online-курс элективных занятий под названием «Реальная математика», с использованием информационно-коммуникационных технологий. Время необходимое для реализации курса 32 часа, оно берется из расчета, что занятия проводятся по 2 часа в неделю [5]. Более подробно о проектировании данного элективного и описании этапов экспериментальной проверки эффективности online-курса «Реальная математика» в процессе подготовки к ЕГЭ по математике авторами рассматривалось в [4, 5].

Задачи, осуществляемые в ходе проведения педагогического эксперимента:

- 1) теоретически обосновать необходимость разработки элективного курса «Реальная математика»;
- 2) разработать элективный online-курс «Реальная математика»;

3) осуществить экспериментальную работу по проверке результативности разработанного элективного online-курса «Реальная математика» для подготовки к ЕГЭ профильного уровня, проведенного на дополнительных занятиях в 11 классе.

Формулировка цели статьи: проанализировать эффективность реализации элективного online-курса «Реальная математика» при подготовке к единому государственному экзамену с применением критерия «ХИ-квадрат».

Изложение основного материала статьи. Для выявления уровня усвоения материала из раздела «Реальная математика», в контрольной и экспериментальной группах были проведены контрольные работы на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента. Контрольная и экспериментальная группа была получена путем деления 11 «А» класса – с профильным изучением математики на две равные подгруппы по 12 человек каждая, принцип деления на подгруппы пофамильный алфавитный порядок.

Образец контрольной работы представлен ниже в виде таблицы 1, условие задач при составлении контрольной работы были взяты из ЕГЭ 2020-2021 года базового и профильного уровней.

Таблица 1

Образец контрольной работы

№ п/п	Условие математической задачи	Критериально-оценочный аппарат	Примерно время выполнения задачи
1.	<i>Флакон шампуня стоит 160 рублей. Какое наибольшее число флаконов можно купить на 1000 рублей во время распродажи, когда скидка составляет 25%?</i>	Правильно решенное оценивается в 1 балл	Не более 5 минут
2.	<i>Больному прописано лекарство, которое нужно пить по 0,5 г 3 раза в день в течение 21 дня. В одной упаковке 10 таблеток лекарства по 0,5 г. Какого наименьшего количества упаковок хватит на весь курс лечения</i>	Правильно решенное оценивается в 1 балл	Не более 10 минут
3.	<i>Шариковая ручка стоит 40 рублей. Какое наибольшее число таких ручек можно будет купить на 900 рублей после повышения цены на 10%?</i>	Правильно решенное оценивается в 1 балл	Не более 5 минут
4.	<i>Смешали некоторое количество 15-процентного раствора некоторого вещества с таким же количеством 19-процентного раствора этого вещества. Сколько процентов составляет концентрация получившегося раствора?</i>	Правильно решенное оценивается в 2 балла. Допущена арифметическая ошибка 1 балл.	Не более 12 минут
5.	<i>Из пункта А в пункт В одновременно выехали два автомобиля. Первый проехал с постоянной скоростью весь путь. Второй проехал первую половину пути со скоростью, меньшей скорости первого на 13 км/ч, а вторую половину пути – со скоростью 78 км/ч, в результате чего прибыл в пункт В одновременно с первым автомобилем. Чему равна скорость первого автомобиля, если известно, что она больше 48 км/ч?</i>	Правильно решенное оценивается в 2 балла. Допущена арифметическая ошибка 1 балл.	Не более 13 минут
6.	<i>По морю параллельными курсами в одном направлении следуют два сухогруза: первый длиной 120 метров, второй – длиной 80 метров. Сначала второй сухогруз отстает от первого, и в некоторый момент времени расстояние от кормы первого сухогруза до носа второго составляет 400 метров. Через 12 минут после этого уже первый сухогруз отстает от второго так, что расстояние от кормы второго сухогруза до носа первого равно 600 метрам. На сколько километров в час скорость первого сухогруза меньше скорости второго?</i>	Правильно решенное оценивается в 2 балла. Допущена арифметическая ошибка 1 балл.	Не более 15 минут
7.	<i>Анатолий решил взять кредит в банке 331000 рублей на 3 месяца под 10% в месяц. Существуют две схемы выплаты кредита. По первой схеме банк в конце каждого месяца начисляет проценты на оставшуюся сумму долга (то есть увеличивает долг на 10%), затем Анатолий переводит в банк фиксированную сумму и в результате выплачивает весь долг тремя равными платежами (аннуитетные платежи). По второй схеме тоже сумма долга в конце каждого месяца увеличивается на 10%, а затем уменьшается на сумму, уплаченную Анатолием. Суммы, выплачиваемые в конце каждого месяца,</i>	Обоснованно получен верный ответ 3 балла . Верно построена математическая модель, решение сведено к исследованию этой модели и получен результат: – неверный ответ из-за вычислительной ошибки; – верный ответ, но	Не более 30 минут

	<p>подбираются так, чтобы в результате сумма долга каждый месяц уменьшалась равномерно, то есть на одну и ту же величину (дифференцированные платежи). Какую схему выгоднее выбрать Анатолию? Сколько рублей будет составлять эта выгода?</p>	<p>решение недостаточно обосновано 2 балла.</p> <p>Верно построена математическая модель, решение сведено к исследованию этой модели, при этом решение может быть не завершено 1 балл. Решение не соответствует ни одному из критериев, перечисленных выше 0 баллов.</p>	
--	---	---	--

Время, отведенное на написание всей контрольной работы – 90 минут.
Максимальное количество баллов, которое можно получить за контрольную работу – 12 баллов.
Ответы к решению задач контрольной работы и баллы, к каждой задаче приведены в Таблице 2:

Таблица 2

Ответы и баллы к задачам контрольной работы

№ задачи	Правильный ответ	Балл
№1	8 флаконов	1
№2	7 упаковок	1
№3	20 ручек	1
№4	17 %	1-2
№5	52 км	1-2
№6	6 км/ч	1-2
№7	2100 р.	1-3
Всего		12

Показатели, характеризующие критерии уровня владения учебным материалом по предмету математика, для решения заданий курса «Реальная математика», основываются на умении учащегося использовать приобретенные математические знания в практической деятельности и повседневной жизни. Были выделены следующие три уровня владения учебным материалом из раздела «Реальная математика» (Таблица 3): *высокий, средний, низкий* уровни [6, 8, 12].

Таблица 3

Уровни владения учебным материалом

Критерий уровни знаний	высокий	средний	низкий
Количество баллов, полученных за контрольную работу	12-9	8-6	Менее 6

Применение критерия «Хи-квадрат» для выявления эффективности разработанного online-курса «Реальная математика»

Выбор критерия «Хи-квадрат» обусловлен тем, что это универсальный критерий, он подходит для проверки гипотезы о различии распределений двух и более совокупностей [1, 3, 11].

1) Сформулируем гипотезу H_0 и альтернативную ей гипотезу H_1 по теме:

Гипотеза H_0 – в контрольной и экспериментальной группах уровень знаний по разделу «Реальная математика» находится на одном уровне, то есть совпадает.

Гипотеза H_1 – в контрольной и экспериментальной группах уровень знаний по разделу «Реальная математика» находится на разных уровнях, то есть не совпадает.

2) Задаем уровень значимости $\alpha=0,05$, то есть допускается возможность ошибки в исследованиях равное 5%, что является приемлемым для педагогических экспериментов.

3) Высчитывает χ^2 эмпирическое и сравниваем с χ^2 критическое, в нашем случае $\chi^2_{крит.} = 5,991$; так как количество степеней свободы равно количеству групп минус один: $L = 3-1=2$.

В соответствии с результатами, полученными в ходе выполнения учащимися контрольной работы на *констатирующем этапе* педагогического эксперимента, соотношение баллов и уровней владения учебным материалом располагается в Таблице 4:

Уровни владения учебным материалом на констатирующем этапе

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	4	5
Средний	7	7
Высокий	1	0

Видим объем выборок равен 12: M=12, N=12.

Запишем выборки: m(4, 7, 1), n(5, 7, 0).

$$\chi^2_{\text{эмп.}} = M \cdot N \cdot \sum \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}} = 12 \cdot 12 \cdot 1,111$$

Вычислим «Хи-квадрат» эмпирическое по формуле: $\chi^2_{\text{эмп.}} = M \cdot N \cdot \sum \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}} = 12 \cdot 12 \cdot 1,111$

Значит: $1,111 < 5,991$, то есть $\chi^2_{\text{эмп.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$

Следовательно, принимается гипотеза H0: в контрольной и экспериментальной группах уровень знаний по разделу «Реальная математика» находится на одном уровне, то есть совпадает.

В соответствии с результатами, полученными в ходе выполнения учащимися контрольной работы на *контрольном этапе* педагогического эксперимента, соотношение баллов и уровней владения учебным материалом приведено в Таблице 5:

Таблица 5

Уровни владения учебным материалом на контрольном этапе

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	1	0
Средний	10	5
Высокий	1	7

Видим, что объем выборок равен 12: M=12, N=12.

Запишем выборки: m(1, 10, 1), n(0, 5, 7).

$$\chi^2_{\text{эмп.}} = M \cdot N \cdot \sum \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}} = 12 \cdot 12 \cdot 7,166$$

Значит: $7,166 > 5,991$, то есть $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$

Следовательно, принимается гипотеза H1: в контрольной и экспериментальной группах уровень знаний по разделу «Реальная математика» находится на разных уровнях, то есть не совпадает.

При этом после эксперимента, на *контрольном этапе* можно заметить уровень знаний по разделу «Реальная математика» в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной группе, следовательно, методика оказалась эффективной.

Выводы. Проанализировав результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента в контрольной и экспериментальных группах, можно утверждать о высоком уровне эффективности разработанного online-курса «Реальная математика» для подготовки к ЕГЭ профильного уровня. Для проверки статистической гипотезы об эффективности разработанного online-курса, применялся универсальный критерий «Хи-квадрат».

Литература:

1. Горелов С.В. Основы научных исследований [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.В. Горелов, В.П. Горелов, Е.А. Григорьев; под ред. В.П. Горелова. – 2-е изд., стер. – Электронные текстовые данные. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 534 с.: ил., табл. – Библиогр. в кн. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=443846>
2. Единая коллекция Цифровых Образовательных Ресурсов [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Москва, 2010-2020. – Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/>
3. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 224 с.
4. Овечкина А.В., Фомина А.В. Описание этапов экспериментальной проверки эффективности электронного online-курса «Реальная математика» в процессе подготовки к ЕГЭ по математике // XXIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета (г. Нижневартовск, 6-7 апреля 2021 г.) / Под общей ред. Д.А. Погоньшева. – Ч. 9. Психология. Педагогика. – Нижневартовск: Издательство НВГУ, 2021. – С. 394-397. ISBN 978-5-00047-604-8.
5. Овечкина А.В., Фомина А.В. Проектирование электронного online-курса «Реальная математика» для подготовки выпускников к ЕГЭ // Национальная конференция «Актуальные вопросы современной науки: теоретические и практические аспекты, 24 сентября 2020 г.» : сб. тезисов: текст. электрон. изд. / под общ. ред. О.А. Урбан; М-во образования и науки Рос. Федерации, Новокузнец. ин-т (фил.) Кемеров. гос. ун-та. – Электрон. текст. дан. – Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 108-112. ISBN 978-5-8353-2479-8.
6. Открытый банк заданий ЕГЭ [Электронный ресурс]. – Москва, 2020. – Режим доступа: <https://fipi.ru/ege/otkrytyy-bank-zadaniy-ege>

7. Открытый банк заданий ЕГЭ по математике [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Москва, 2020. Режим доступа: <http://mathege.ru>
8. Официальный информационный портал ЕГЭ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. – Электрон. портал. – Москва, 2018. Режим доступа: <http://www.ege.edu.ru/>
9. Сайт Федерального института педагогических измерений ФИПИ [Электронный ресурс]. – Москва, 2020. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru>.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 02.12.2019)
11. Шипилина, Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению "Педагогика" / Л.А. Шипилина. – Москва: ФЛИНТА, 2014. 204 с. – URL: <http://e.lanbook.com/book/2431>
12. Яценко И.В., Высоцкий И.Р., Семенов А.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по математике / И.В. Яценко, И.Р. Высоцкий, А.В. Семенов. – М.: ФИПИ, 2019. – 25 с.

Педагогика

УДК 378.2

учитель Ожиганова Юлия Викторовна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа №15» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПУТЕМ УЧАСТИЯ В ПРОЕКТАХ

Аннотация. В статье освещаются вопросы активизации познавательной деятельности обучающихся в процессе изучения основ финансовой грамотности. Доказывается, что финансовые знания и возможности обучающихся могут повыситься путем участия в проектах, ориентированных на финансовое образование. Проектная деятельность рассматривается и как использование метода проектов в образовательном процессе, поскольку в его основу положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат. Предлагаются программы финансовой грамотности для различных целевых групп. Определяется необходимость в активизации познавательного интереса к проектной деятельности, учитывая психологический настрой учащихся, уровень их умственного развития, а также разрабатывать методические материалы и рекомендации.

Ключевые слова: познавательная деятельность, обучение, обучающиеся, финансовая грамотность, проектная деятельность.

Annotation. The article highlights the issues of enhancing the cognitive activity of students in the process of studying the basics of financial literacy. It is proved that financial knowledge and opportunities of students can be increased by participating in projects focused on financial education. Project activity is also considered as the use of the project method in the educational process, since it is based on the idea of the orientation of the educational and cognitive activity of schoolchildren on the result. Financial literacy programs are offered for various target groups. The need to activate the cognitive interest in project activities is determined, taking into account the psychological mood of students, the level of their mental development, as well as to develop teaching materials and recommendations.

Keywords: cognitive activity, training, students, financial literacy, project activity.

Введение. Одно из основных направлений в инновационном образовании – повышение мировоззренческой ориентированности преподавания, формирование повышенного познавательного интереса к финансовой грамотности учащихся. В решении данной проблемы огромная роль придаётся проектной деятельности как отражению учащимися проблем, которые носят социально-значимый характер и в перспективе могут быть реализованы в более значимых масштабах [6, 7].

Повышение финансовой грамотности обучающихся имеет решающее значение в принятии более разумных решений, связанных с финансами. Даже подростки должны делать выбор в отношении договоров на мобильную связь, использования дебетовых карт или покупки одежды. Поэтому очевидно то, что граждане должны быть финансово грамотными в молодом возрасте и что школы должны начать предлагать финансовое обучение как можно раньше [8]. Выполнимость этой цели подтверждается психологическими доказательствами того, что школьники различных классов способны понимать базовые экономические концепции и управлять своими деньгами. Исследования подтверждают, что финансовые знания и возможности обучающихся могут повыситься путем участия в проектах, ориентированных на финансовое образование. Добиться положительного влияния непрерывного развития на финансовую грамотность обучающихся представляется возможным в течение всего обучения в школе, в процессе которого можно научить всех детей различным аспектам финансовой грамотности, соответствующим их возрасту, позволяя им накапливать финансовые знания.

Изложение основного материала статьи. В практике российского экономического сообщества существует несколько трактовок понятия «финансовая грамотность». Так, А.Н. Лизогоб под финансовой грамотностью понимает единство знаний о финансовых продуктах и практического опыта по их применению в повседневной деятельности. Н.В. Гаркуша и А.И. Медведев определяют финансовую грамотность как

совокупность способностей, которые приобретаются в процессе финансового образования школы и вуза, но осваиваются и применяются на практике в течение жизни.

И.В. Морозова, С.Н. Бегидова определяют данное понятие как совокупность знаний денежной системы, выделяют особенность её функционирования и регулирования, продуктах и услугах, умении использовать эти знания с полным осознанием последствий своих действий и готовности принять за них ответственность.

Е.Л. Рутковская считает, что финансовая грамотность школьников формируется в результате погружения их в сферу финансов и финансовую деятельность, которые одновременно требуют и развивают комплекс знаний, умений, личностных установок и способов действий.

Огромный вклад в разработку проблемы активизации познавательной деятельности школьников внесли П.М. Лебедев, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, А.А. Окунев, Н.Б. Истомина и многие другие ученые и педагоги. Результаты исследований ученых показали, что важное место в решении проблемы познавательной активности играет умение учителя активно руководить процессом приобретения учащимися знаний, умений и навыков. В настоящее время существуют разные подходы к понятию познавательной активности учащихся. По мнению Б.П. Есипова, активизация познавательной деятельности – это сознательное, целенаправленное выполнение умственной или физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями и навыками. Рассматривая точку зрения автора, можно увидеть, что определяющей здесь является самостоятельная деятельность учителя и учащихся.

Новые стандарты образования предполагают внесение значительных изменений в структуру и содержание, цели и задачи образования. В связи с этим, стали превалировать методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности учащегося, направленной на решение реальных жизненных задач, например, участие в проектах.

Проект – это специально организованный взрослыми и выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ. Основываясь на личностно - ориентированном подходе к обучению и воспитанию, участие в проектах развивает познавательный интерес, любознательность к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества, практические умения в области трудового воспитания.

Суть метода проекта заключается в стимулировании интереса детей к определенным проблемам, для решения которых необходимо владеть знаниями, а через проектную деятельность показать применение этих знаний на практике. Это позволяет рассматривать данный метод как инновацию в школьном образовании, деятельность между педагогом и школьниками будет носить характер сотрудничества, где участие могут принимать и другие субъекты образовательного процесса, например, родители.

На сегодняшний день в связи развитием экономики в нашей стране возникает острая необходимость формирования финансовой грамотности не только взрослых, но и детей [3, 4]. При этом важная задача образования в данной области знаний – формирование у молодого поколения правильного отношения к деньгам. Это включает в себя элементарные экономические знания в окружающей действительности, финансовую грамотность, экономическую социализацию.

Финансовая грамотность – это знания, навыки и способности, которыми человек должен обладать для принятия взвешенных финансовых решений, а также для достижения финансового благополучия.

Детально рассматривая программы финансовой грамотности населения, можно выделить следующие группы целевой аудитории (таблица).

Таблица

Группы целевой аудитории программ финансовой грамотности населения

Группа целевой аудитории	Состав группы
Дети на всех ступенях образования	Дошкольники, дети младшего школьного возраста, обучающиеся средней и старшей школы, а также средних профессиональных и высших учебных заведений
Педагоги	Учителя-практики и преподаватели высшей школы (в том числе преподаватели экономики)
Люди различных социальных классов	Высоко-, средне- и малообеспеченные слои населения
Люди различных социальных ролей	Родители, госслужащие, тренеры, инвесторы, пенсионеры и др.

Программы финансовой грамотности могут разрабатываться с учётом особенностей различных групп целевой аудитории, при этом сами программы могут включать в себя следующие направления: теоретическое и практическое. Если речь идет о школьном возрасте, то в теоретическом направлении рассматривают, что такое экономика как наука (история развития экономики, основные категории экономики, основные законы экономики и др.); организация и проведение экскурсий (в банк, магазин и др.).

Также существует ряд способов активизации у учащихся познавательного интереса относительно организации проектной деятельности в процессе обучения финансовой грамотности [1, 5]:

1. Во-первых, это занимательность учебных занятий.

2. Во-вторых, это создание мотивационно-проблемных ситуаций. При изучении того или иного содержания преподаватель подбирает такую жизненную ситуацию, разрешение которой стало бы необходимостью для учащихся.

3. В-третьих, формирование у учащихся убеждения, что проектная деятельность важна и необходима для обеспечения высокого качества их учебной деятельности.

Всё перечисленное может способствовать активизации мыслительной деятельности, появлению новых познавательных потребностей.

Активизация познавательного интереса может происходить различными путями, но при ее осуществлении необходимо учитывать, во-первых, психологический настрой учащихся, во-вторых, уровень их умственного развития. Также познавательная деятельность, активизированная путем участия в проектах, способствует подготовке образованных людей, отвечающих потребностям общества, решению задач научно-технического прогресса, развитию духовных ценностей народа. В то же время познавательная деятельность для подрастающих поколений наиболее сложна, обладает объективными трудностями и для школьника, и для учителя – руководителя процесса познания.

В данном случае использование проектной деятельности вызывает у учащихся увлечение учебным предметом, позволяет им испытывать свои силы в разных дисциплинах, получая новые знания, усвоение которых происходит глубже и разностороннее [2, 9].

В проектной деятельности каждый ученик может найти выход своим индивидуальным потребностям, проявить свои возможности и развить их, активизируя и удовлетворяя свои познавательные интересы.

В ходе наблюдения и непосредственной работы с обучающимися в процессе составления и написания проектов были выделены ряд проблем при изучении основ финансовой грамотности на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа №15» г. Нижнего Новгорода:

1. Отсутствие предмета «Экономика» в учебной программе образовательного учреждения, являющегося базой проведения исследования. Данная дисциплина изучается только в рамках курса «Обществознание». Можно полагать, что этот аспект способен повлечь за собой и другие проблемные ситуации.

Конечная цель всех программ экономического образования в различных классах – повышение экономической и финансовой грамотности наших граждан. В данном случае ситуация может сложиться так, что из-за отсутствия этих программ показатели экономического образования в процессе обучения в школе и после ее окончания будут ничтожно малы. Экономические образовательные программы, ориентированные на определенный класс, имеют долгосрочные перспективы того, как люди смогут применить то, что они узнают еще в школе, в своей повседневной жизни после завершения программы обучения.

Более всесторонняя оценка эффективности программ экономического образования на любом уровне должна включать оценку того, как участники применяют свои финансовые знания к своему экономическому поведению спустя долгое время после выхода из класса. Необходимо учитывать связь между изучением обязательного курса экономики в школе и экономическими решениями в зрелом возрасте.

Проекты финансового образования в школах могут быть наиболее эффективными, если они направят внимание детей на концептуальные темы. В частности, если дети должны быть готовы к принятию финансовых решений, им необходимо изучить различные аспекты финансовой грамотности в разном возрасте и накапливать финансовые знания [10, 11]. Учитывая, что навыки финансовой грамотности можно рассматривать как общие навыки, базовое финансовое образование лучше всего включить в учебную программу обязательного образования. Тем не менее, необходимо провести больше исследований, имеющих отношение к образовательной политике, предпочтительно экспериментального типа, чтобы определить, какие типы финансовых образовательных программ (не) эффективны и в каком возрасте.

2. Когнитивное развитие большинства обучающихся таково, что они еще не могут логически и рационально рассуждать на темы по финансовой грамотности. Развитие мышления начинается с обзора дедуктивных и индуктивных методов. Существует давняя и непрекращающаяся полемика относительно роли индукции и дедукции в рассуждениях и научных исследованиях, в том числе и в проектной деятельности. Учитывая сложность, присущую восстановлению моделей рассуждений на основе финансовых данных, у обучающихся возникают определенные трудности. Можно отметить то, что развитие определенных аспектов индукции и дедукции, соответствующих возрастным особенностям обучающихся, оказывает влияние на производительность при выполнении задач в рамках обучения финансовой грамотности. Можно ожидать, что обучающиеся будут все больше осознавать индуктивные и дедуктивные мыслительные процессы, повышать уровень знаний и навыки их применения и, следовательно, повышать финансовую грамотность.

3. Ошибочное мнение, что считается достаточным теоретически обосновать тему проекта по финансовой грамотности, не заботясь о проверке информации на практике.

4. С этим связана другая проблема – низкий уровень планирования, организации и достоверности соответствующих финансовых исследований.

5. Отсутствие интеллектуального потенциала, мотивации и умения учиться самостоятельно. Говоря о самостоятельности при выполнении проектов по финансовой грамотности, можно отметить то, что именно самостоятельно открытое, изученное и рассмотренное с разных аспектов дольше сохраняется в памяти обучающихся. В данной ситуации проектная деятельность предоставляет возможность для всестороннего и глубокого исследования какой-либо темы, касающейся финансовой грамотности.

Проектная деятельность по финансовой грамотности – это отличный вариант обучения бюджету и планированию. Проекты развивают экономическое мышление, целеустремленность и внимательность. Для разных возрастных категорий существуют свои рекомендации относительно тематики проектов по финансовой грамотности.

Выводы. Полностью признавая значение в учебном процессе проектной деятельности, ее влияние на активизацию познавательного интереса обучающихся, можно считать, что учебный процесс должен обогащаться за счет включения метода проектов по основам финансовой грамотности, имеющих свои возможности, для расширения общих возможностей образования. Проектная деятельность представляет немаловажную значимость в увеличении практической и научно-теоретической подготовки учащихся, существенной характерной чертой которой считается освоение школьниками обобщенным характером познавательной деятельности.

Проекты финансового образования в школах могут быть наиболее эффективными, если они направят внимание детей на концептуальные темы. В частности, если дети должны быть готовы к принятию финансовых решений, им необходимо изучить различные аспекты финансовой грамотности в разном возрасте и накапливать финансовые знания. Учитывая, что навыки финансовой грамотности можно рассматривать как общие навыки, базовое финансовое образование лучше всего включить в учебную

программу обязательного образования. Тем не менее, необходимо провести больше исследований, имеющих отношение к образовательной политике, предпочтительно экспериментального типа, чтобы определить, какие типы финансовых образовательных программ (не) эффективны и в каком возрасте.

Говоря о самостоятельности при выполнении проектов по финансовой грамотности, можно отметить то, что именно самостоятельно открытое, изученное и рассмотренное с разных аспектов дольше сохраняется в памяти обучающихся. В данной ситуации проектная деятельность предоставляет возможность для всестороннего и глубокого исследования какой-либо темы, касающейся финансовой грамотности.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что разработанные методические материалы и рекомендации могут быть использованы при организации учебно-воспитательного процесса на занятиях по основам финансовой грамотности.

Из выше сказанного следует, что активизация познавательного интереса, опирающаяся на проектную деятельность, составляет важное требование к организации учебно-воспитательного процесса. В учебной деятельности использование метода проектов служит дидактическим обстоятельством систематизации знаний, развития самодостаточности мышления и познавательной заинтересованности.

Литература:

1. Бахмутский, А.Е. Педагогика: учебник / [А.Е. Бахмутский и др.]. – Санкт-Петербург: Питер пресс, 2017.
2. Блискавка Е. Дети и деньги. Самоучитель семейных финансов для детей / Евгения Блискавка. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
3. Глушенкова Т.А., Дондукова Е.Г., Яшкова Е.В., Синева Н.Л., Колесова О.В. Финансовая политика России на современном этапе: проблемы и пути решения // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 2 (36). – С. 181-188.
4. Чумаченко В.В., Горяев А.П. Основы финансовой грамотности. 8-9 классы. Учебник. – ФГОС, Изд-во «Просвещение». 2019. – 272 с.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для вузов / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 711 с.
6. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В. К вопросу о повышении страховой грамотности различных слоев населения России // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 237-240.
7. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В., Якунина А.А. Современные тенденции преподавания финансово-экономических дисциплин // Государственный советник. – 2018. – № 4 (24). – С. 62-66.
8. Липсиц, И.В. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. 8-9 классы общеобразоват. орг. / И.В. Липсиц, О.И. Рязанова. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2015. – С. 14-23.
9. Поташник, М.М. Школьное исследование и проектирование: требования ФГОС / М.М. Поташник, М.В. Левит // Народное образование. – 2015.
10. Рязанова, Л.П. Организация проектно-исследовательской деятельности в условиях общеобразовательной школы (из опыта работы) / Л.П. Рязанова // Одаренный ребенок. – 2015. – №2.
11. Янушевский, В.Н. Учебное проектирование школьников: первые шаги в новой образовательной реальности / В.Н. Янушевский // Журнал руководителя управления образованием. – 2015.

Педагогика

УДК 378

кандидат физико-математических наук, доцент Панчищина Валентина Алексеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат физико-математических наук Казакова Виктория Евгеньевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты поиска путей формирования профессиональной компетентности будущих учителей математики в условиях новой образовательной стратегии.

Ключевые слова: современная образовательная стратегия, мотивация, будущий учитель математики, профессиональная компетентность, геометрия, задача, знания, умения.

Annotation. The article considers theoretical and practical aspects of finding ways to form the professional competence of future mathematics teachers in the context of a new educational strategy.

Keywords: modern educational strategy, motivation, future math teacher, professional competence, geometry, task, knowledge, skills.

Введение. Математические знания составляют ядро профессионального интеллекта современного учителя математики, поэтому формирование предметных компетенций как составляющих профессиональной компетентности будущего учителя математики является важной педагогической проблемой.

Дистанционное обучение актуализировало проблему поиска таких моделей обучения будущих учителей математики, которые были бы изначально ориентированы на новый формат взаимодействия всех участников образовательного процесса. Чтобы правильно построить процесс подготовки будущих учителей математики, необходимо понимать специфику решения многих проблем современного образования специалистами разного профиля.

В настоящее время с позиций требований ФГОС ВО третьего поколения «студенты – будущие специалисты: учителя математики и информатики должны в совершенстве овладеть видами учебно-познавательной деятельности, адекватными тем, которые они впоследствии будут формировать у учащихся», – пишет Л.И. Токарева – автор цикла современных исследований, посвященных вопросам профессиональной компетентности учителя математики [12, с. 193].

В этой связи приведем еще один важный педагогический вывод. Н.Г. Пантелеева, исследуя вопросы обновления учебного процесса в условиях реализации ФГОС высшего образования, отмечает, что «...необходимо организовать по-новому процесс обучения, сделать его развивающим, а студента – активным субъектом познания, т.е. обогатить занятия творческим потенциалом дисциплин» [8, с. 8].

Можно предположить, что сегодня требуется дополнительный поиск внутренних ресурсов каждой учебной дисциплины с позиций их дидактической эффективности в условиях современной стратегии образования.

Целью данной статьи является представление разных аспектов поиска дидактических возможностей предметной подготовки для формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики в условиях современной стратегии образования.

Изложение основного материала статьи. Сегодня специалисты отмечают «недостаточность для информационного общества традиционной образовательной стратегии, ориентированной на передачу готового знания» и противопоставляют современную стратегию традиционной. При этом отмечается, что «в новой стратегии на первый план выдвигается саморазвитие, критическое мышление, индивидуализм, творчество в организации обучения...».

«Образовательную стратегию XXI века называют исследовательской, рефлексивной, где учащийся и педагог выстраивают рамки субъект-субъектного взаимодействия, поскольку преподавательская задача состоит не в передаче знаний и умений, но в обучении искусству учиться», – пишет философ Н.П. Суханова, выделяя современные установки и подчеркивая характер современных отношений в образовании [11, с. 60].

Возникает вопрос: как спроектировать такие важные выводы об образовании на процесс подготовки будущих учителей математики? Какие усилия необходимо приложить преподавателю, чтобы выстроить новые отношения со студентами, которые отвечали бы современным требованиям к организации образовательного процесса в вузе? Возможно, это один из дискуссионных вопросов, связанных с формированием новой образовательной стратегии, которые можно обсуждать, опираясь на потенциал и особенности преподавания разных учебных дисциплин в вузе. Для поиска ответа на этот вопрос обратимся к некоторым работам последних лет, посвященным проблемам высшего образования.

Сегодня рассматриваются различные научные подходы к проектированию и организации педагогического процесса в вузе, при этом специалисты отмечают, что «идеи когнитивно-коммуникативного подхода ориентируют педагога на обучение работе в команде, в ходе которой обучающиеся общаются и взаимодействуют» [3, с. 40].

Именно знания и мотивацию рассматривают сегодня исследователи в роли важных условий для достижения высокого уровня профессиональной подготовки современных выпускников вузов. «В процессе обучения в вузе положительное отношение к учению важно превратить в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой. Значительную роль здесь играют развитие самостоятельности и самоконтроля, включенность студентов в совместную деятельность, создание ситуаций успеха», – пишут В.Н. Мезинов, Н.А. Нехороших, О.Н. Поваляева [7, с. 25].

Следует отметить «нацеленность современной образовательной стратегии на обучение с позиций развития навыков эффективного мышления». «Необходимо обучать разумно мыслить, формировать навыки мыслительной деятельности, позволяющие успешно ориентироваться при решении разнородных задач», – подчеркивает Н.П. Суханова, характеризуя основной принцип новой стратегии [11, с. 60].

Именно такие «разнородные» задачи приходится решать будущему учителю математики в рамках предметной подготовки при обучении в вузе. «Предметная подготовка будущего учителя математики направлена в первую очередь на формирование профессионального потенциала личности будущего учителя... Хорошая предметная подготовка обеспечивает свободу при реализации процесса обучения учащихся», – пишет Н.Л. Стефанова, рассматривая вопросы формирования профессиональной готовности будущего учителя математики [10, с. 85]. Среди направлений совершенствования профессиональной подготовки в вузе Н.Л. Стефанова называет целенаправленную работу по повышению уровня математической культуры студентов, а также создание условий для приобретения опыта организации учебно-познавательной деятельности учащихся [10, с. 89]. Формирование такого опыта является одной из основных составляющих профессиональной подготовки будущего учителя математики. Заметим, что современные исследователи выделяют разные составляющие в структуре профессиональной компетентности учителя математики: содержательный, деятельностный, ценностный и другие [1; 2; 9].

Формирование профессиональной компетентности педагога невозможно без развития его интеллектуальной компетентности. «Интеллектуальная компетентность – это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности», – пишет психолог М.А. Холодная [13, с. 206]. Заметим, что с позиций интеллектуального развития личности имеет значение, как быстро знания актуализируются и как умело используются. Требуется еще одно качество знаний для принятия эффективных решений – это «владение не только декларативным знанием (знанием о том, «что»), но и процедурным знанием (знанием о том, «как»)» [13, с. 207]. В этой связи приведем ещё один вывод психологов. «Для проявления интеллектуальных способностей людей необходимо чувство успеха и ощущение правильности решения той или иной задачи», – пишет психолог А.Г. Маклаков [6, с. 324].

Внедрение инноваций в практику обучения рассматривается специалистами в качестве важного условия построения образовательного процесса в вузе. При этом «разнообразные формы организации семинарских занятий и интерактивные методы обучения» относятся к наиболее результативным инновациям при формировании профессиональных компетенций [8, с. 7].

В рамках учебных дисциплин можно по-разному реализовать инновационные формы проведения семинарских и практических занятий. Что касается предметной подготовки будущих учителей математики, то среди инноваций в образовательной практике вуза выделим семинары в форме круглого стола и дебаты, как наиболее подходящие для формирования мотивации учения и интеллектуальной компетентности студентов. На семинаре в форме круглого стола происходит коллективное обсуждение проблемы и по результатам общей дискуссии принимается решение – «резолюция». Проведение дебатов также основано на общем диалоге, но здесь предполагается наличие расхождения взглядов на обсуждаемый вопрос, предусматривается некоторый спор, требующий серьезных знаний и определенных личностных качеств [8, с. 9].

Идеи таких инновационных форм проведения семинаров были использованы в мае 2021 года при защите зачетных заданий на практических занятиях по геометрии для студентов 1-го и 2-го курсов факультета математики, физики и экономики ГГТУ. Заметим, что к этому времени студенты прошли очередные этапы дистанционного обучения, выполняли задания по геометрии, используя ресурсы ЭИОС ГГТУ, следовательно, имели опыт общения в сети по вопросам, связанным с изучением геометрии.

Выбирались такие темы и задачи, чтобы студенты могли найти разные способы решения задачи, а при защите работы использовали бы разные способы представления информации. На первом курсе для работы предлагалось 4 варианта зачетного задания, на втором курсе – один вариант, содержащий задачи на построение и доказательство по проективной геометрии. Защита была организована отдельно в каждой группе, после защиты каждая подгруппа предоставила текст своего решения для дополнительной проверки и оценки.

Нас интересовал характер инициативы, уровень аргументации, включенность в диалог и некоторые другие параметры. Оказалось, что студенты первого курса не готовы к таким отношениям, а на втором курсе получилось достаточно интересное обсуждение. Безусловно, сказался конструктивный потенциал рассматриваемых задач по проективной геометрии, тогда как в задачах для 1-го курса было больше аналитики. Планируется дополнительное исследование, после которого можно будет подробно обсуждать результаты эксперимента.

В конце декабря 2020 года по итогам этапа дистанционного обучения студентам 1-го курса факультета математики, физики и экономики ГГТУ была предложена контрольная работа по геометрии, текст которой был размещен в системе ЭИОС университета. Всего контрольную работу выполняли 42 студента из двух разных групп первого курса. Работа состояла из 12 вариантов, каждый из которых содержал 4 задачи. Чтобы обеспечить более комфортный режим интеллектуальной деятельности и создать условия для проявления профессиональных умений будущими учителями математики, студентам было предложено разбиться на пары по своему желанию и работать в парах. Пара выполняла задания одного варианта, но для оценки каждый из студентов должен был оформить и предоставить отдельный текст решения.

Приведем примеры задач каждого типа из данной контрольной работы:

Задача 1. Найдите площадь треугольника ABC, если $\vec{AB} \{-3, 2, 5\}$, $\vec{CA} \{4, 0, 1\}$.

Задача 2(а). Даны уравнения двух сторон квадрата $4x - 3y + 3 = 0$, $4x - 3y - 17 = 0$ и одна из его вершин A(2; -3). Составьте уравнения стороны и диагонали этого квадрата, которые не проходят через данную точку

Задача 2(б). Даны координаты (-2; -1) одной из вершин, уравнение $x + y - 5 = 0$ одной из сторон и центр O(0,5; 0,5) прямоугольника ABCD. Составьте уравнения диагоналей этого прямоугольника.

Задача 3. Составьте уравнение гиперболы, фокусы которой лежат на оси (Oy) и симметричны относительно начала координат, если расстояние между её директрисами равно 50/7 и эксцентриситет равен 7/5.

Задача 4. Напишите уравнение плоскости (ABS), в которой лежит грань тетраэдра SABC, если две его вершины и середины сторон AC и AB находятся соответственно в точках S(1;2;-1), C(0;-1;1), M(0;0;-1), K(1;0;-1).

Дадим краткий *комментарий* о характере заданий.

В задаче 1 рассматривалась задачная ситуация, разрешение которой основано на прямом использовании прошлого опыта. Это задача на непосредственное (прямое) применение теоретических положений – определений и теорем из векторной алгебры.

В отличие от первой задачи, в задаче 3 требуется значительное преобразование исходной информации на основе понятийных связей между отдельными элементами этой информации. Среди других задач этой контрольной работы задача 3 выделяется тем, что при её решении наиболее ярко проявляется одно из важнейших умений профессиональной компетентности будущих учителей математики – умение переводить текстовую информацию на язык символов и знаков.

Подчеркнем, что поиск решения следующих двух задач из данной контрольной работы – задач 2 и 4 – предполагает существенную опору на пространственный опыт студентов, включение их образного и понятийного мышления [6, с. 303]. Причем для решения задачи 4 требуется только создание образа: здесь нужно было просто «увидеть» искомую плоскость, опираясь на структуру заданной геометрической фигуры. В задаче 2 для поиска ответа на вопрос задачи нужно было не только создать образ, но и «умело» оперировать им в процессе решения задачи. Это более сложная мыслительная задача.

Подведем *итоги выполнения* работы. Анализ результатов выполнения этой контрольной работы показал, что условно можно выделить три уровня сформированности умений, необходимых для решения задач заданной тематики: первый – низкий, второй – средний, третий – высокий. Для этого в рамках каждой задачи была сформирована общая оценка всех предметных умений, которые продемонстрировали студенты в процессе решения задачи. Причем по каждой задаче критерием отнесения работы к определенному уровню выступает степень правильности решения рассматриваемой задачи, представленная (т.е. выраженная) в процентном отношении. Таким образом, к третьему уровню сформированности умений решать задачи данной тематики были отнесены работы, в которых представлено полное правильное решение задачи и указан правильный ответ на вопрос задачи.

По результатам выполнения данной контрольной работы (для каждой задачи отдельно) были определены показатели для определения уровней сформированности умений, которые представлены в таблице 1.

Шкала распределения результатов выполнения заданий контрольной работы по уровням

Задачи\ уровни	I – низкий	II – средний	III – высокий
	выполнение задания в процентном отношении		
Задача 1	<75%	IV 75%	100%
Задача 2	<65%	IV 65%	100%
Задача 3	<65%	IV 65%	100%
Задача 4	<67%	IV 67%	100%

В соответствии с показателями, представленными в таблице 1, было проведено распределение работ по уровням сформированности умений решать задачи заданной тематики. Представим эти результаты в виде следующей таблицы.

Таблица 2

Распределение студентов (в количественном отношении) по уровням сформированности умений при выполнении контрольной работы

Задачи	Параметры оценивания	Уровни сформированности умений			
		I	II	III	не приступали
		количество студентов			
Задача 1	Умение вычислять геометрические величины с помощью скалярного, векторного или смешанного произведения векторов	1	15	26	0
Задача 2	Умение исследовать геометрические конструкции из прямых на плоскости и составлять уравнения прямых	23	7	7	5
Задача 3	Умение находить каноническое уравнение эллипса, гиперболы или параболы	12	8	15	7
Задача 4	Умение определять способ задания и находить общее уравнение плоскости в пространстве	7	19	8	8

Анализ результатов выполнения работы показал, что только сочетание наглядных образов и абстрактно-логических рассуждений обеспечивало успех в решении этих задач. При этом не всем студентам, решавшим задачи, «поддалась» мыслительная деятельность разного типа: мышление в образах и мышление в понятиях [6, с. 303].

При решении задачи 1 получалась простая схема познавательных действий студента: запись необходимой формулы, вычисления по формуле, толкование результата и запись ответа. Анализ результатов показал, что поиск решения задачи 3 в основном проводился в направлении движения мысли от слова к формуле. В этой познавательной схеме не осталось места образу, т.е. выпало одно звено в решении – образ кривой. Не был выполнен рисунок, как следствие, не было учтено расположение кривой относительно системы координат на плоскости и представлено неверное решение задачи.

Задача 4 относится к первым темам аналитической геометрии в пространстве, значит, задействованные понятийные связи были короче, тогда как решение задачи 2 требовало интеграции знаний и умений по всему рассматриваемому разделу. В этой задаче 2 геометрическая конструкция из прямых на плоскости получилась очень динамичной. При решении список используемых объектов – векторов, точек, прямых, коэффициентов и т.п. постоянно обновлялся, соответственно, увеличивалась необходимость определять их значение при каждой новой встрече. Эта задача получилась самой сложной для решения и оказалась не под силу большинству студентов, выполнявших контрольную работу.

Заметим, что в итоге получилась оценка следующих интегральных умений, которые относятся к профессиональным компетенциям будущего учителя математики: вычислять геометрические величины, исследовать геометрические конструкции, устанавливать способы задания и находить уравнения прямых, плоскостей, кривых 2-го порядка.

Выводы. Сегодня специалисты связывают улучшение профессиональной подготовки будущего учителя математики с повышением технологического уровня преподавания и учения в педагогическом вузе [5; 8]. Если проектировать процесс обучения будущих педагогов – учителей математики в рамках той или иной учебной дисциплины в условиях новой стратегии образования, то в качестве важного ориентира для оценки правильности действий должен выступать фактор мотивации учения.

Результаты работы показывают, что при обучении в современных условиях традиционная тематика учебных дисциплин может свободно выбираться в качестве ориентира при разработке новых форм и технологий профессиональной подготовки будущих учителей математики. Можно сказать, что при дистанционном обучении «мягкие» формы контроля являются одним из средств развития мотивации учения, следовательно, влияют на уровень развития профессиональной компетентности будущих учителей математики.

Данная контрольная работа позволила продемонстрировать потенциал учебной дисциплины «Геометрия» с позиций её возможностей для профессиональной подготовки будущего учителя математики в новых условиях. Подчеркнем, что результаты работы не просто отражают уровень успешности студентов при решении той или иной задачи, а в какой-то мере демонстрируют уровень их интеллектуальной компетентности. По мнению специалистов, «становление интеллектуальной компетентности» в итоге находит отражение в повышении эффективности процесса обучения студентов [4, с. 476].

Литература:

1. Алексеева А.А. Структура профессиональной компетентности будущих учителей математики // Актуальные проблемы самореализации личности в современном обществе: сб. тр. конф. – Псков, 2017. – С. 16-20.
2. Борзенкова О.А., Тимовская Е.А. Формирование компетентности учителя математики к решению профессиональных задач // Наука XXI века: актуальные направления развития. – 2018. – Вып. 1, Ч. 1. – С. 90-95.
3. Галустьян О.В., Сметанников А.П., Радченко Л.А. Научные подходы к организации педагогического процесса в вузе // Вестник ВГУ, серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – №2. – С. 38-41.
4. Иванова В.П., Юрченко М.Г. К вопросу о целесообразности обращения к «компетентностному подходу» и «компетентностной модели» выпускника высшей школы // Бюллетень науки и практики. – 2020. – Т. 6., № 5. – С. 471-478.
5. Кузнецова И.В. Формирование когнитивных умений обучающихся в условиях цифрового обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, №2. – С. 161-165.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2018. – 583 с.
7. Мезинов В.Н., Нехороших Н.А., Поваляева О.Н. Актуализация проблемы развития мотивации учения студентов в образовательном процессе // Известия Волгоградского гос. пед. университета. – 2020. – №5 (148). – С. 18-26.
8. Пантелеева Н.Г. Инновационные подходы в организации учебного процесса в условиях реализации ФГОС высшего образования // Вестник Калужского университета. – Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Том 2, № 2. – С. 7-12.
9. Рихтер Т.В. Структура профессиональной компетентности учителя математики // Физико-математическое образование. – 2017. – Вып. 1(11). – С. 89-92.
10. Стефанова Н.Л. Предметно-методическая составляющая готовности бакалавров к профессиональной деятельности учителя математики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – №191. – С. 80-90.
11. Суханова Н.П. Современная образовательная стратегия: обучение навыкам эффективного мышления // Вестник Омского университета. – 2020. – Т. 25, №1. – С. 59-63.
12. Токарева Л.И. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей математики при обучении в вузе // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2019. – Вып. 21. – С. 193-201.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Педагогика

УДК 377

студент Перяшкина Арина Алексеевна

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

студент Барабашкина Евгения Владимировна

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

старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна

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

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Воспитательная деятельность является неотъемлемой частью процесса профессионального образования. В статье рассмотрена необходимость осуществления мер воспитательной работы, направленных на создание и поддержание внутреннего единства и устойчивости системы воспитания. Обращая внимание на тот факт, что государство играет весьма важную роль в поддержании воспитательной работы с молодыми людьми, приведён пример нового проекта от Министерства культуры для молодежи «Пушкинская карта», позволяющий посещать культурные мероприятия за счёт государства. В статье раскрыты возможности использования данной карты в Нижегородской области, которые направлены на развитие разнообразных направлений воспитательной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, профессиональное образование, профессиональные образовательные организации, «Пушкинская карта».

Annotation. Educational activity is an integral part of the vocational education process. The article discusses the need to implement measures of educational work aimed at creating and maintaining the internal unity and sustainability of the educational system. Drawing attention to the fact that the state plays a very important role in supporting educational work with young people, an example is given of a new project from the Ministry of Culture for youth "Pushkinskaya Karta", which allows you to attend cultural events at the expense of the state. The article reveals the possibilities of using this map in the Nizhny Novgorod region, which are aimed at the development of various directions of educational activities.

Keywords: educational active, vocational education, professional educational organizations, "Pushkinskaya karta".

Введение. Воспитательная работа в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования является важнейшим условием формирования будущего

специалиста, высоконравственного и интеллектуально развитого профессионала. В настоящее время экономические, политические, духовно-нравственные процессы, протекающие в российском обществе, заставляют по-новому взглянуть на проблему воспитания студентов [1, 5, 9].

Нормативными документами, в том числе и Законом об образовании РФ, воспитание относится к первостепенной и определяющей функции образования.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации», воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [6, 12].

Отсюда следует, что воспитательная деятельность – это неотъемлемый компонент педагогического процесса в профессиональных образовательных организациях среднего и высшего образования, представляющий собой педагогическую деятельность, направленную на создание условий для гармоничного развития личности студента, способного к профессиональной деятельности в современных условиях [2, 8].

Организация воспитательной работы требует учета актуальных особенностей современного студенчества, потребности которого постоянно меняются в соответствии с постоянным развитием всех сфер государства. Это обусловило необходимость осуществления мер воспитательной работы, направленных на создание и поддержание внутреннего единства и устойчивости системы воспитания. Необходимость этого связана со следующими причинами:

- отсутствие единого подхода к пониманию содержания и способов реализации воспитательной работы;
- отсутствие единого воспитательного пространства, обеспечивающего равные условия для гармоничного развития личности всех студентов;
- потребность в повышении сплоченности и единства российского студенчества в целях общего развития общества и государства;
- отсутствие в профессиональных образовательных организациях общей основы для осуществления воспитательной работы, в отличие от системы общего образования;
- потребность в унификации оценки и совершенствовании мониторинга результатов воспитательной работы с молодыми людьми;
- потребность в повышении профессиональных компетенций педагогов, осуществляющих воспитательную работу студентов при наличии изданных высшими органами управления в данной сфере методических рекомендаций по перспективным направлениям воспитательного процесса, соответствующим актуальным потребностям всей молодежи [3, 7].

В целях создания и поддержания внутреннего единства воспитательной системы с 1 сентября 2021 года государство вводит новый инструмент повышения культуры и образованности – Пушкинскую карту для молодежи.

«Пушкинская карта» – совместный проект Минкультуры, Минцифры и Почта Банка. Данный проект позволяет молодым людям в возрасте от 14 до 22 лет посещать учреждения культуры (музеи, театры, выставки и т.д.) за счёт федерального бюджета в размере 3000 рублей на каждого молодого человека [11].

Рассмотрим возможности использования Пушкинской карты в Нижегородской области при организации воспитательной работы со студентами колледжей, техникумов, училищ, а также высших учебных заведений по различным направлениям воспитательной деятельности.

К рекомендуемым (вариативным) направлениям воспитательной работы в образовательных учреждениях относятся:

- духовно- нравственное воспитание;
- трудовое воспитание;
- гражданско-патриотическое воспитание;
- культурно-эстетическое воспитание.

В соответствии с ФГОС педагог профессионального обучения должен способствовать духовно-нравственному развитию обучающегося [5, 12]. Духовно-нравственное воспитание определяет то, насколько выпускник сможет реализоваться в профессиональной деятельности, творчестве, личной жизни. В рамках данного направления, в Нижнем Новгороде студентам профессиональных образовательных учреждений предлагается посетить знаменитые спектакли, например, «Евгений Онегин» и «Лебединое озеро» в Нижегородском государственном академическом театре оперы и балета, «У каждого свои недостатки» и «Укрощение строптивой» в Нижегородской театре Комедия, «Руслан и Людмила» в Нижегородском государственном академическом театре кукол, а также многие другие представления, организованные в лучших театрах Нижнего Новгорода. Посредством посещения данных заведений культуры студенты познают духовно-нравственные традиции и нормы поведения, развивают эмоционально-волевые качества личности, что напрямую воздействует на будущую профессиональную деятельность.

В современном обществе весьма важно поддерживать и трудовое воспитание молодежи для формирования потребности в труде и добросовестного отношения к нему, также для выработки практических умений и навыков культуры труда. Сегодня наибольшую популярность приобретают мастер-классы в различных направлениях. В Нижнем Новгороде, например, проходят такие мероприятия, как «Мастер-класс по росписи на камнях», «Мастер-класс Кулинарное пространство Арт Кухня», «Мастер-класс Картина за 3 часа» и другие. Такие занятия по совершенствованию практического мастерства позволяют молодым людям приобретать полезные навыки, открывать для себя новые возможности и достигать высоких результатов.

Не мало важную роль играет гражданско-патриотическое воспитание, которое формирует чувство гордости за свою Родину.

В рамках данного направления можно посетить выставку «Солдат войны не выбирает» в музейно-выставочный центре «Микиула», которая содержит большой военно-исторический материал. Атмосфера данного мероприятия закладывает воспитание гордости за свой народ, за тех людей, кто защищал наше Отечество. В рамках гражданско-патриотического воспитания можно рекомендовать драму Тарас Бульба в Нижегородском академическом театре драмы и оперу Иван Сусанин в Нижегородском театре оперы и балета.

Культурно-эстетическое воспитание реализуется средствами прекрасного в искусстве, природе и всей окружающей действительности. В Нижнем Новгороде проводится большое количество выставок, которые направлены на поддержание культурно-эстетического воспитания в городе. Например, до 31 декабря будет проходить выставка «Русское искусство XVIII-XIX вв.» в Нижегородском государственном художественном музее. Данное мероприятие содержит в себе самую богатую коллекцию русского искусства, что является прекрасной возможностью нравственного, эстетического и художественного воспитания молодых людей.

Основой развития духовной культуры всего общества служит любовь к Родине и знание ее истории, поэтому одним из важнейших направлений воспитательной работы следует считать краеведческое. В данных целях в Нижнем Новгороде организованы такие программы, как «Нижегородский кремль. Круговая прогулка по стене», экскурсия «Наедине с прудами и аллеями», экскурсия «Усадьба Пушкиных в Болдине». Приобщая молодёжь к краеведческой работе, воспитательная деятельность профессиональной образовательной организации способствует осознанию ими своей сопричастности к прошлому родного края, а также углубления знаний и представлений о своей малой родине.

Выводы. Таким образом, воспитательная работа в учреждениях среднего профессионального образования и высшего образования является сложным, но необходимым процессом воздействия на личность и ее интересы.

Система воспитательной деятельности охватывает различные направления и сферы жизни человека, именно она обеспечивает формирование у молодого поколения мировоззрения, активной жизненной позиции, основ культуры, нравственности и патриотизма.

Следует отметить, что проведение культурных мероприятий (поход в театр, на выставку или на любое другое культурное мероприятие) требует как организационной подготовки, так и материального обеспечения. И на сегодняшний день государство активно выполняет культурно-воспитательную функцию для удовлетворения культурных запросов населения страны. Проект «Пушкинская карта» является отличной возможностью для молодежи приобщиться к прекрасному, познакомиться с культурным наследием и повысить свой образовательный потенциал.

Литература:

1. Кисляков П.А., Меерсон А.Л., Егорова П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию // Вестник Мининского Университета, Т. 8(2), 2020.
2. Лапшова А.В., Филатова О.Н., Чеснокова П.Н., Севостьянова Е.А. Правовая культура студентов вуза // Инновационная экономика: Перспективы развития и совершенствования. – 2021. – №3(53). – С. 155-161.
3. Михайлова Е.О., Куликов С.П., Новиков С.В. К вопросу о реализации воспитательной работы в образовательных учреждениях высшего образования // Современное педагогическое образование. – 2019. – №12.
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. Петров А.Ю. Дуальная система в профессиональном образовании при сетевом взаимодействии профессиональной образовательной организации. Учебно-методическое пособие / А.Ю. Петров, Н.С. Петрова, О.Н. Филатова, Н.В. Васильева. – Н. Новгород. – 2018. – 76 с.
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ
7. Филатова О.Н., Фролова Н.В., Ермолаева Е.Л. Формирование гражданской активности обучающихся ценностными ориентациями во внеаудиторном пространстве профессиональной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – 70(2). – С. 272-274.
8. Петров А.Ю. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования: Коллективная монография / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков, Л.С. Голычева, И.В. Жилина, Л.А. Монцева, Н.С. Петрова, Е.А. Устинова, О.Н. Филатова, Т.К. Чернонебова. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 188 с.
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.
10. Markova S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Filatova O.N., Khizhnaya A.V. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – Т. 200. – С. 940-947.
11. URL: <https://www.culture.ru/pushkinskaya-karta>
12. URL: <https://spo-edu.ru/fgos>

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии Петров Евгений Николаевич

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

доктор педагогических наук, профессор Валеев Азат Салимьянович

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

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии Махмутов Мурат Мажитович

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

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В современных условиях цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека носит глобальный и необратимый характер. В статье отмечается, что в этих условиях дистанционные формы обучения вышли на первый план в решении проблем образования личности. Этому способствует использование цифровых образовательных технологий. Цифровизация образования является объективным фактором обеспечения его эффективности. Авторы отмечают, что этот процесс имеет значительный гуманитарный потенциал для профессиональной подготовки студентов вузов, становится возможным реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий. Важным аспектом цифровизации образования в системе дистанционного обучения является учет в соответствующих образовательных программах места и роли преподавателей и обучающихся, их качеств и уровня образования. В статье на основе анализа работ различных авторов уточнены особенности дистанционного образования, которые способствуют личностному развитию обучающихся, дают возможность индивидуализировать обучение и профессиональное воспитание студентов вузов, обеспечить гибкость и эффективность этих процессов. Значительной ролью цифрового дистанционного обучения в формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций студентов. Вместе с тем в статье отмечается, что студенты вузов имеют низкий уровень готовности к обучению и воспитанию с использованием цифровых образовательных технологий и обоснованно утверждается возможность реализации технологий проектного подхода, использующих средства цифрового дистанционного обучения. Благодаря этому цифровизация образования в форме дистанционного обучения не приведет к полному отказу от личностно-ориентированного подхода к студентам.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровизация образования, средства цифрового дистанционного обучения, компетенции студентов, профессиональное воспитание, технологии проектного обучения.

Annotation. In modern conditions, the digitalization of all spheres of human activity is global and irreversible. The article notes that in these conditions, distance learning forms have come to the fore in solving the problems of personal education. This is facilitated by the use of digital educational technologies. Digitalization of education is an objective factor in ensuring its effectiveness. The authors note that this process has a significant humanitarian potential for the professional training of university students, it becomes possible to implement educational programs using distance learning technologies. An important aspect of the digitalization of education in the distance learning system is to take into account in the relevant educational programs the place and role of teachers and students, their qualities and level of education. Based on the analysis of the works of various authors, the article clarifies the features of distance education that contribute to the personal development of students, make it possible to individualize the training and professional education of university students, to ensure the flexibility and efficiency of these processes. The role of digital distance learning in the formation of universal and general professional competencies of students is significant. At the same time, the article notes that university students have a low level of readiness for training and education using digital educational technologies and justifiably asserts the possibility of implementing project-based approach technologies using digital distance learning tools. Thanks to this, the digitalization of education in the form of distance learning will not lead to a complete rejection of a personality-oriented approach to students.

Keywords: distance learning, digitalization of education, digital distance learning tools, students' competencies, professional education, project-based learning technologies.

Введение. Высокий уровень актуальности цифрового дистанционного образования определяется активным и продуктивным проникновением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности социума – экономика, образование, культура и т.д. Это определяет необходимость реформирования системы и процесса профессионального образования, внесения существенных изменений в статусное положение преподавателя, студентов, корректировки комплекса универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов вузов.

Отчасти ответить на вопрос может помочь дистанционная форма организации профессионального образования.

Возможность использования дистанционной формы организации образования нормативно определена в Законе «Об образовании в РФ»: «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти...» [1]. Возможна реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий. При этом в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, должны быть созданы условия «для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей

в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [1].

В современных условиях цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека рассматривается как средство и условие развития современной экономики и социальных институтов. При этом процессы цифровизации не могут протекать без участия человека. Поэтому все существующие программы цифровизации должны четко определить место человека в этом процессе. Переход к цифровой экономике и образованию должен рассматриваться как фактор успешности профессиональной подготовки студентов и обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда. «Автоматизация и переход к цифровой экономике создали потребность в рабочих кадрах нового типа, способности которых измеряются компетенциями, а не дипломами и грамотами» [2, с. 288].

Исходя из высокой степени актуальности значимой является цель статьи: дать ответ на вопрос, каким образом, используя средства цифрового образования, преподаватели смогут подготовить каждого студента к эффективной профессиональной деятельности в условиях реальной практики.

Для того мы ставим задачи уточнить признаки понятия цифровое дистанционное обучение, выделить технологии его реализации и уточнить гуманитарный потенциал для профессиональной подготовки студентов вузов.

Изложение основного материала статьи. Решению проблемы профессиональной подготовки студентов вузов средствами цифрового дистанционного обучения посвящены многочисленные исследования.

Т.А. Танцура в своей статье рассматривает особенности проведения занятий в дистанционном формате как оптимальной формы эффективного взаимодействия со студентами, который позволяет сохранить темп освоения программного материала, избежать возможного прерывания учебной деятельности в целом. Работа студентов в дистанционном формате автором рассматривается в аспекте их самостоятельной работы и самоконтроля. По ее мнению, «В настоящее время вовлеченные в кратчайшие сроки в дистанционный формат обучения преподаватели на собственном опыте могут оценить неподготовленность в полной мере к этой форме обучения [3, с. 355].

Козлова Д.А. рассматривает особенности организации процесса обучения с применением дистанционной формы обучения, выделяет основные виды и модели дистанционного обучения, определяет отличия дистанционного обучения от традиционного. Автором доказывается, что эффективность дистанционного обучения определяется использованием педагогических технологий, лежащих в основе обучения [4].

Андрюхина Т.Н. обращает внимание на возможность применения в учебном процессе разнообразных технологий передачи информации, создание и непрерывное расширение системы дистанционного обучения студентов. Ею представлен анализ отличий дистанционного образования от очной и заочной форм обучения. По ее мнению, электронные дистанционные образовательные технологии используются в очной и заочной форме обучения, что позволяет повысить доступность и качество обучения студентов [5].

А.А. Андреев рассматривает классификацию и организационные схемы дистанционного обучения на основе анализа технологических особенностей дистанционного обучения через Интернет. По его мнению, особое внимание должно уделяться открытым образовательным ресурсам и МООС (массовым открытым дистанционным курсам) [6].

Г.В. Курицыной рассматриваются сущность и процесс дистанционного обучения как новой образовательной практики, анализируются противоречия развития дистанционного обучения. Ею отмечается, что дистанционное обучение следует рассматривать как форму обучения, наряду с очной, заочной, очно-заочной и экстернатом. Основу дистанционного обучения составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого [7].

Главными особенностями дистанционного образования в личностном аспекте являются следующие [8; 9]:

- режим обучения студентов строится сообразно месту жительства либо работы;
- график учебного процесса изменяется в соответствии с курсом обучения и может быть в достаточной степени свободным при открытом образовании, или привязанным к ограниченной численности контрольных точек (сдаче экзаменов, онлайн-сеансам с педагогом), или к групповым занятиям, или к лабораторным работам на оборудовании, которые могут быть даже удаленными;
- контакты с педагогом устанавливаются через средства телекоммуникаций, обеспечивается постоянный контакт с преподавателем, реализуется возможность оперативного обсуждения с ним возникающих вопросов;
- возможность организации обсуждений, общей работы над планами в ходе изучения образовательного курса;
- передача теоретических материалов студентам в виде электронных учебных пособий.

Цифровое дистанционное образование позволяет индивидуализировать обучение и профессиональное воспитание студентов вузов, обеспечить гибкость этих процессов, так как студенты получают возможность работать с учебным материалом в комфортное для себя время, в удобном месте, в самостоятельно определенном темпе.

На наш взгляд, следует отметить и новую роль преподавателя, который в том случае выступает в качестве тьютора. «На него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса. Он выстраивает студентам персональную образовательную траекторию, оказывает содействие в исполнении аттестационных работ различных типов, способствует решению академических и личных проблем, связанных с обучением» [10].

Таким образом, ЦДО имеет значительный гуманитарно-педагогический потенциал. Этот вывод подтверждается значительностью потенциала ЦДО в обеспечении доступа студентов к качественному образованию, свободы выбора нужных курсов обучения из разных университетов, из разных стран, возможности обучения в лучших учебных заведениях по наиболее эффективным технологиям, у наиболее квалифицированных преподавателей, возможности обучения инвалидов и людей с различными отклонениями. Каждый студент получает возможность самому определить темп обучения, получать нужные ему навыки самообразования.

По мнению Т.А. Танцуры, дистанционное обучение способствует развитию учебной самостоятельности студентов. Самостоятельность как форма интеллектуальной деятельности определяет развитие навыков планирования, самоконтроля и самооценки. Студент, обучающийся дистанционно становится более самостоятельным, мобильным и ответственным. Без этих качеств он не сможет учиться. Если их не было изначально, но мотивация к обучению велика, они развиваются и по окончании обучения выходят специалисты, востребованные на рынке.

Развитие этих качеств личности студентов предполагает знание общих правил, каким образом следует действовать в задаваемых ситуациях учебного процесса, а далее – и в ситуациях профессиональной сферы. Учебная самостоятельность студентов позволяет осуществить переход к индивидуализации обучения, что обеспечивает максимальную вовлеченность обучаемых в учебный процесс, способствует росту уровня мотивации [3, с. 357]. Для обеспечения мотивации студентов при ДО важно обеспечить моментальную обратную связь. Для чего мы использовали упражнения, созданные в автоматизированной системе, которые дают возможность каждому студенту многократно выполнять задания до достижения положительного и понятного ему результата, позволяют студенту на собственном опыте выявить и исправить ошибки. С этой целью в вузе должен быть создан обширный банк тестовых заданий, который используется основной массой преподавателей и студентов.

При изучении вопросов дистанционного обучения и использования цифровых средств мы вслед за другими исследователями установили их значительную роль в формировании коллективистских качеств: взаимная поддержка и взаимопомощь, сочувствие и эмоциональные переживания и т.п., которые характерны различных профессиональных коллективов (например, педагогический коллектив, студенческий коллектив). Правда, эти коллективы преимущественно носят виртуальный характер.

Использование средств ЦДО в профессиональной подготовке студентов сталкивается с рядом проблем, которые преимущественно носят организационно-технический, а не личностный характер. Это – необходимость приобретения и установки дорогостоящей компьютерной и множительной техники, установки программного обеспечения, необходимость длительной технической подготовки к использованию средств ЦДО, разработки объемного и сложного программно-дидактического и методического материала и другие недостатки:

По мнению исследователей [12; 13], главная проблема цифрового дистанционного обучения – это отсутствие прямого очного общения между студентами и преподавателем. Опосредованное взаимодействие через экран или смартфон не способствует эмоциональности процесса обучения.

Таким образом, существует необходимость разработки и реализации комплекса индивидуально-психологических и педагогических условий профессиональной подготовки и воспитания студентов средствами ЦДО, которые гарантировали бы учет преобладающего характера восприятия информации (визуально или вербально, кинестетически или логически), учет наиболее удобной для студентов формы работы (в коллективе, в небольшой группе, индивидуально), особенности мышления студентов.

Гуманитарно-педагогическими правилами преподавателей, по мнению ученых, являются: отношение к технологии ДО как вспомогательному и удобному средству обучения; использование преимуществ совместной со студентами деятельности и общения; подготовка собственных отзывов о студентах и поощрение студентов к подготовке отзывов о занятиях; общение и взаимоподдержка преподавателей; последовательность в требованиях и рекомендациях.

Мы отмечаем, что существующий образовательный процесс всех направлений подготовки в вузе не справляется с задачей разработки таких условий и соответствующих технологий. В результате чего большинство студентов оказываются не готовыми к дистанционным формам обучения, так как, например, изучение информационных технологий только в рамках одной дисциплины не обеспечивает формирования соответствующей информационной компетенции, представленной в современных стандартах. Так в ФГОС ВО – 3 ++ (например, по УГСИН 44.00.00 Образование и педагогические науки, направления подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование) среди требуемых общекультурных и общепрофессиональных компетенций присутствует только одна компетенция направленная на формирование информационной грамотности – способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3) [11].

В то же время в ФГОС ВО по педагогическому образованию и подготовке бакалавров представлены универсальные и общепрофессиональные компетенции, имеющие отношение к профессиональному воспитанию личности студентов. Это следующие компетенции:

- 1) Системное и критическое мышление (УК-1) – Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
- 2) Командная работа и лидерство (УК-3) – Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.
- 3) Межкультурное взаимодействие (УК-5) – Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.
- 4) Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся (ОПК-3) – Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.
- 5) Построение воспитывающей образовательной среды (ОПК-4) – Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей [11].

На наш взгляд, ключевой технологией профессиональной подготовки студентов вузов, использующей средства ЦДО, может стать технология проектного обучения. Технология проектного обучения представляет собой целенаправленный процесс реализации программы заранее спланированной учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов в условиях дистанционного обучения и использования цифровых средств обучения. Именно этот подход в отличие от традиционного обучения ориентирован на долгосрочное самостоятельное решение учебной проблемы.

Вместе с тем исследователи (В.А. Беликов [12; 13], А.С. Валеев, Е.Н. Григорьев [14] и др.) отмечают, что при общем низком владении студентами информационными технологиями, они достаточно активно используют свои информационные компетенции в определенных целях – серфинг в интернете, общение в

социальных сетях, мессенджерах. Поэтому мы считаем возможным использовать этот уровень сформированности информационных компетенций при дистанционном обучении.

Выводы. Гуманитарные преимущества дистанционного обучения, таким образом, заключаются в его гибкости, высокой степени самостоятельности студентов, предоставлении возможности студентам широкого доступа к учебному материалу большого объема и разнообразия независимо от места расположения каждого студента, возможности студентов гибко планировать свое время, экономии средств на обучение и т.д.

На наш взгляд, следует признать, что цифровизация образования в форме дистанционного обучения не ведет к полному отказу от личностно-ориентированного подхода к студентам, хотя и несколько затрудняет его реализацию. Это можно объяснить тем, что ни одна из форм дистанционного обучения не может в полной мере учитывать индивидуальные особенности студентов, уровень их личностного развития, особенности восприятия информации каждым студентом. Особенно это касается студентов первых курсов. По-прежнему, серьезной проблемой дистанционного обучения остается оценка и учет психического состояния и обеспечение необходимых коммуникативных контактов для эмоционального взаимодействия.

Литература:

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: <http://base.garant.ru/70291362>.
2. Воронкова, О.Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 2010. – 320 с.
3. Танцура Т.А. Аспекты дистанционного обучения в современных условиях / Т.А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (81). – 2020. – С. 355-358.
4. Козлова Д.А. Дистанционное обучение как инновационный подход в реализации непрерывного образования / Д.А. Козлова // Вестник ТГПИ. – №5. – 2013. – С. 36-40.
5. Андрухина Т.Н. Дистанционное обучение в вузе / Т.Н. Андрухина // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2015. – № 2. – С. 6-10.
6. Андреев А.А. Очерки дистанционного обучения в России / А.А. Андреев // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 1 (13). – С. 16-31.
7. Курицына Г.В. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе / Г.В. Курицына // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 2. – С. 26-39.
8. Родина Е.А. Компьютерные технологии в учебном процессе и дистанционное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jeducation.ru> (дата обращения 31.08.2021).
9. Шуталева А.В. Гуманизация образования в цифровую эпоху / А.В. Шуталева, Ю.В. Циплакова, А.А. Керимов // Перспективы науки и образования. – 2019. – №6. – С. 31-43 URL: <https://pnojournal.files.wordpress.com/2019/12/1906pno.pdf> (дата обращения: 18.03.2021).
10. Дударева О.Б., Таран Т.В. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении слушателей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения 31.08.2021)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N 121. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения 2.09.2021)
12. Беликов, В.А. Педагогические аспекты цифровизации среднего профессионального образования / Беликов В.А., Николаева И.С., Тучин В.М. // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2020. – № 1 (38). – С. 48-57.
13. Беликов, В.А. Программа «ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» – ориентир цифровизации образования / В.А. Беликов // Совершенствование профессионального образования в условиях реализации компетентного подхода: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 16 апреля 2020 г., г. Магнитогорск. – Магнитогорск: Магнитогорский педагогический колледж, 2020. – С. 47-54.
14. Валеев, А.С. Формирование компетентного специалиста в условиях образовательного процесса высшей школы / А.С. Валеев, Е.Н. Григорьев // Профессиональное образование. – Столица. – 2019. – № 10. – С. 30-32.

Педагогика

УДК 378

доцент кафедры информационных технологий, экономики и дизайна,

кандидат экономических наук Рашидханова Аида Алаутдиновна

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

старший преподаватель кафедры огневой подготовки,

кандидат педагогических наук Коркмазов Алим Викторович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

ассистент кафедры бизнес-информатика Мальсагов Бекхан Сулиманович

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

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье выявлена роль и изучена сущность, характерные черты и основные виды и средства дистанционного обучения (учебные пособия, компьютерные обучающие системы, учебные аудиоматериалы и видеоматериалы, дистанционные практикумы, электронные базы данных и библиотеки. Сделан вывод о том, что дистанционное обучение является особой формой обучения, основным признаком которого является взаимодействие участников с помощью медиа-средств в ходе образовательного процесса. Присутствие преподавателя при этом может не требоваться, поскольку дистанционное обучение является

процессом самостоятельного получения знаний. Дистанционное обучение происходит в рамках индивидуализации обучения, индивидуального взаимодействия педагога и учащегося.

Ключевые слова: дистанционное обучение, средства обучения студент, интерактивные технологии.

Annotation. The article reveals the role and studies the essence, characteristics and main types and means of distance learning (textbooks, computer training systems, educational audio and video materials, distance workshops, electronic databases and libraries. It is concluded that distance learning is a special form training, the main feature of which is the interaction of participants with the help of media during the educational process. The presence of a teacher may not be required, since distance learning is a process of independent acquisition of knowledge. Distance learning takes place within the framework of individualization of training, individual interaction of a teacher and a student.

Keywords: distance learning, student learning tools, interactive technologies.

Введение. В последние годы происходит внедрение интерактивных средств обучения как в средней общеобразовательной школе, так и в высших учебных заведениях. Преподаватель должен в процессе обучения уметь широко использовать компьютер. Использование компьютерных технологий даёт возможность значительно повысить количество информации в пределах одного занятия.

Развитие информационных технологий, повышение их доступности для широкого круга пользователей, вызвало смену прежней системы «педагог-обучающийся» новой системой «педагог – персональный компьютер – обучающийся». Современная система «преподаватель – персональный компьютер – обучающийся» является основополагающей в условиях дистанционного образования.

Преимуществами дистанционного обучения позволяет работать с широкой аудиторией, проблема дефицита помещений для обучения отпадает. Дистанционное обучение предполагает наличие в ходе обучающей деятельности педагога и учащихся, их общения, наличия учебных пособий и необходимых средств обучения [1-3].

Изложение основного материала статьи. Дистанционное обучение – совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие педагога и учащихся в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения [5].

Наиболее полное определение дистанционного обучения дано в «Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России». В этом документе дистанционное образование понимается как система образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в нашей стране и за рубежом на основе специализированной образовательной среды, использующей новейшие информационные технологии, которые обеспечивают обмен учебным материалом на расстоянии (компьютерная связь, спутниковое телевидение и др.) [4].

Итак, если человек получает знания в условиях дистанционного образования процесс называют дистанционным обучением. Но есть точка зрения, в соответствии с которой дистанционное обучение считают не формой, а методом обучения. При этом подразумевается, что определение «дистанционное» говорит лишь о различном местоположении студента и преподавателя. А это означает, что этот вид обучения легко трансформируется в любую форму образования [8].

Можно привести и другие определения, более ёмкие и узкие по сравнению с приведёнными выше. Рассмотрим их.

Дистанционное обучение – обучение, при котором все или основная часть учебных занятий осуществляется на основе использования современных информационных и коммуникационных технологий при территориальном разрыве между педагогом и учащимися.

В науке используются близкие термины, которые также необходимо различать. Это похоже на первый взгляд, термины «дистанционное обучение» и «дистанционное образование». Необходимо разобраться, в чём заключаются отличия между этими понятиями.

Дистанционное образование – образование, которое реализуется на основе дистанционного обучения. Дистанционное образование может быть средним, специальным, высшим.

Какие характерные черты присущи дистанционному обучению? Главная особенность – это интерактивность процесса обучения, взаимодействие преподавателя и учащегося, взаимодействие учащихся класса в процессе обучения.

Для данного формата образования характерна модульность, а также привлечение специфических методов и средств обучения.

В чём заключается разница между дистанционным форматом обучения и обычной, очной формой обучения?

В условиях дистанционного обучения деятельность осуществляется по месту жительства учащегося, т.е. образовательный процесс территориально разорван.

Собственно учебный процесс может проводиться в соответствии с графиком деятельности обучающегося, в то же время этот процесс имеет определенные контрольные этапы (проверочные и контрольные работы, групповые уроки и лабораторные работы).

Взаимодействие студентов с преподавателем происходит на основе интерактивных средств.

Иногда дистанционное обучение пытаются сопоставлять с заочным. Рассмотрим отличительные особенности этих двух форм обучения.

При дистанционном обучении происходит периодическое общение учащегося с педагогом. Студент всегда может обратиться к преподавателю по поводу возникающих проблем.

Дистанционное обучение предоставляет возможность проведения обсуждений, групповой работы студентов.

Учебный материал предоставляется в электронном формате и при необходимости учащемуся можно не посещать школу [9].

Всё вышесказанное позволяет считать дистанционное обучение особой формой обучения. Дистанционное обучение сокращает непосредственный контакт педагога с учащимся достаточно сильно. При этой форме обучения учащиеся получают весь необходимый материал от преподавателя в полном объеме (при заочном обучении учащийся обеспечен минимальным объемом материала). Дистанционная форма обучения предполагает использование такой образовательной среды, как Интернет, видеисточники, аудио-

источники, телевидение. Средствами обучения при дистанционном обучении в основном являются технические устройства.

В то же время, именно заочная форма обучения выступила прародителем дистанционного образования. Некоторые исследователи предполагают, что со временем заочное образование будет непрерывно трансформироваться в дистанционное [6]. Но и существование этих двух форм параллельно также возможно.

Взаимодействие педагога с учащимся опирается на различные способы: это может быть обмен печатными материалами средствами почтовой связи и факса, аудиоконференции, видеоконференции. Дистанционное обучение может на какое-то время обеспечить процесс обучения в сельских населенных пунктах, в которых студенты не имеют возможности добираться до образовательного учреждения. Дистанционное обучение является удобной альтернативой для людей с ограниченными способностями.

Дистанционное образование как форма образования характеризуется следующими чертами:

- Территориальное несовпадение рабочих мест преподавателя и учащегося.
- Территориальная разрозненность учащегося и учебного заведения.
- Активное взаимодействие учащегося и обучающего.
- Необходимость подбора материалов для дистанционного изучения.

Учащиеся в условиях дистанционного обучения выполняют задания в удобное для них время, в удобном темпе, каждый студент может выполнять задания столько, сколько ему лично требуется для освоения предмета и выполнения заданий.

Специфический контроль уровня знаний, при котором используются дистанционно проводимые контрольные работы, практические, проектные работы, применяются компьютерные интеллектуальные тестирующие системы.

Используются присущие для этой формы обучения методы и средства обучения [3].

Большую роль в дистанционном обучении имеет мотивация обучения. Именно мотивация к приобретению действительно прочных знаний является главной движущей силой в дистанционном обучении. Дело в том, что школьник, написавший контрольную работу на основе шпаргалок, но не имеющий в действительности знаний и навыков после того, как возобновятся занятия, не имеет никаких шансов на то, что преподаватель будет удовлетворен его успехами. Высокие оценки получит тот студент, который действительно получил твердые знания.

Выделяют несколько категорий лиц, потенциально заинтересованных в получении знаний в условиях дистанционного обучения.

1. Наиболее распространённая категория на сегодняшний день, в условиях острой эпидемиологической ситуации – дети и молодёжь. Это те учащиеся, которые по определённым причинам не имеют возможности посещать образовательное учреждение (школу, колледж, ВУЗ и т.д.), например, по предписаниям организаций здравоохранения, физической недееспособности или в случае удаленности учащегося от образовательного учреждения.

К этому же кругу лиц принадлежат и те, кто стремится расширить рамки стандартного образования [9].

Лица, занятые работой или обучением по другим направлениям. Они могут быть заинтересованы в приобретении знаний по отдельным направлениям предметам или в долговременном образовательном процессе для получения диплома.

Студенты, проживающие или работающие далеко от ВУЗа или другого образовательного центра или по определённым причинам не имеющие возможности посещать занятия регулярно.

Дистанционное образование, существующее уже достаточно долго, неоднородно. Выделяются виды дистанционного обучения в зависимости от способа получения учебной информации:

Синхронное образование (образование online, в реальном времени), которое предполагает одновременное участие в ходе учебного занятия педагога и учащихся.

Асинхронное образование (образование off-line), которое не требует одновременной работы педагога и учащихся; при этом учащийся самостоятельно выбирает время и режим выполнения заданий.

Смешанное обучение, в процессе которого используются элементы как синхронного, так и асинхронного обучения.

В зависимости от формы проведения выделяют такие виды дистанционного обучения, как чат-занятия, форум, видео-конференция, электронная рассылка, веб-занятия, тестирование, учебная телеконференция.

– Чат-занятия – деятельность, в ходе которой учащиеся имеют одновременный доступ к чату.

– На форуме преподаватель выносит конкретные вопросы на обсуждение, студенты аргументированно отвечают на поставленные вопросы и могут взаимно дополнять друг друга.

– Видео-конференция, которая является аналогом традиционной конференции, на которой учащиеся должны предоставить доклады или проекты. Подготовленные доклады подвергаются обсуждению. Отличие видеоконференции в том, что учащиеся работают в домашних условиях.

– Электронная рассылка предоставляет возможность рассылать учащимся методические материалы, требующиеся для освоения темы (видео- или аудио-лекции).

– Веб-форум – форма деятельности пользователей по определённой теме или вопросу, которая осуществляется с помощью записей, оставляемых на сайте.

– Тестирование предполагает допуск учащихся к электронной образовательной среде.

– Учебная телеконференция проводится с использованием списков рассылки через электронную почту. Также служит для выполнения образовательных задач [7].

Для дистанционного обучения характерны как традиционные педагогические принципы обучения, так и специфические, характерные только для этой формы обучения, принципы. При всей привлекательности этой формы обучения для ее реализации требуется прочная теоретическая база.

Особенностью дистанционного обучения является то, что усвоение знаний, умений и навыков, требуемых учебной программой, происходит не в традиционных формах обучения, а в процессе самостоятельной работы учащегося с помощью информационной техники.

Главным в дистанционном обучении выступает как преподавание, так и учение, то есть процесс самостоятельного овладения знаниями, умениями и навыками. При этом учащийся должен уметь владеть навыками работы с компьютером, а также и со способами работы со средствами обучения – учебниками, контурными картами, способами выполнения заданий, с учебной информацией.

Для реализации дистанционного обучения учебное заведение должно иметь в своём распоряжении такие средства, как: система управления (разработанный сайт, где имеется электронный журнал), разработанный и утвержденный обучающий контент (обучающая среда); блог или сайт преподавателя; сетевые интерактивные доски, средства для создания карт знаний. Конечно, школа должна быть обеспечена возможностями хранения и редактирования документов.

Кроме того, для организации дистанционного обучения желательно иметь специальные мультимедийные интерактивные учебные курсы по предметам, программное обеспечение. Всё это требует определённой технической поддержки, а это значит, что к работе должны быть привлечены сетевые администраторы, инженеры, программисты, лаборанты, которые занимаются обслуживанием программной среды, учебного процесса и техники.

Преподаватель, ведущий дистанционное обучение, должен уметь уверенно пользоваться компьютером, ведь одной из основных его обязанностей является размещение в Интернет-сети материалов к уроку, домашнего задания, он должен будет, организовать онлайн-обсуждение изучаемой темы, осуществить контроль.

Реализация дистанционного обучения включает в себя несколько этапов.

1 этап: начальный этап внедрения системы дистанционного обучения, в ходе которого необходимо достижение определённого уровня профессиональной подготовки преподавателей; изучение преподавателями и детьми возможностей дистанционного обучения, также необходимо установить на компьютеры преподавателя и студентов необходимое программное обеспечение;

2 этап направлен на разработку основного курса. Он предполагает организованную подготовку педагога по проблемам дистанционного обучения в школе; на этом этапе происходит разработка содержания занятий, формирование электронных тестов, создание различных интерактивных упражнений. Все эти материалы подлежат дальнейшему размещению в системе дистанционного обучения;

3 этап включает разработку УМК (учебно-методических комплексов) в целях поддержки курса. Разрабатываются УМК в соответствии с утверждёнными учебными программами. В состав учебно-методических комплексов входят: учебно-тематический план, система используемых медиаматериалов, теоретические материалы, разработанная система текущего и контрольного тестирования по пройденным темам, электронная библиотека необходимых дополнительных материалов и электронные ссылки на них;

4 этап – это внедрение разработанных курсов в образовательный процесс. Параллельно может проводиться работа по созданию альтернативного дистанционного курса совместно с другими школами, происходит обмен опытом работы и материалами.

В ходе 5 этапа происходит реализация дистанционного образования. Разработка дистанционной поддержки конкретных предметов производится в соответствии с календарно-тематическим планированием.

Познакомимся со средствами дистанционного обучения. Особенностью дистанционного обучения является то, что средства обучения выполняют функцию представления содержания обучения, контроля и управления деятельностью учащихся. Одна и та же информация может быть представлена разными средствами обучения (печатные издания, аудиозаписи, видеозаписи и т.д.), впрочем, то же самое происходит и с традиционными средствами обучения. Педагог должен владеть средствами обучения, уметь рационально распределить изучаемый материал по различным средствам обучения (не слишком увлекаясь при этом электронными носителями информации), формировать из них кейс - комплект средств обучения.

Однако, в процессе организации дистанционного обучения необходимо создавать условия, которые способствовали бы и широкому общению студентов посредством чатов и прочих средств коммуникации. Это необходимо для того, что бы у обучаемых формировались основы социально-коммуникативной компетентности [10; 11], которая так же важна в структуре профессиональной компетентности в целом. При организации дистанционного обучения крайне важен профессионализм преподавателя, который должен владеть всеми методами и методиками [4].

Выводы. Итак, дистанционное обучение является особой формой обучения, основным признаком которого является взаимодействие участников с помощью медиа-средств в ходе образовательного процесса. Присутствие преподавателя при этом может не требоваться, поскольку дистанционное обучение является процессом самостоятельного получения знаний. Дистанционное обучение происходит в рамках индивидуализации обучения, индивидуального взаимодействия педагога и учащегося.

В условиях дистанционного обучения средства обучения могут быть следующими: учебные пособия (собственно учебники или их электронный вариант, учебно-методические пособия, справочники, хрестоматии); учебно-методические пособия в сети Интернет; компьютерные обучающие системы; учебные аудиоматериалы; учебные видеоматериалы; дистанционные практикумы; тренажеры с удаленным доступом; электронные базы данных; электронные библиотеки; интернет-сервисы, позволяющие создавать и реализовывать занятия. Для дистанционного образовательного процесса характерно комбинированное использование названных средств. При проведении занятий используется большой диапазон различных сервисов.

Литература:

1. Алиева Р.Р., Гузуева Э.Р. Роль дистанционного обучения в современном образовании. / Актуальные вопросы истории и развития литературы народов РФ. Международная научно-практическая конференция. – Грозный, 2021. – С. 18-22.
2. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.
3. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филimonюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.
4. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Ялта, 2017.

5. Дистанционное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение
6. Доронина А.А. Дистанционные методы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2021/02/16/dstantsionnye-metody-obucheniya>
7. Калимуллина Г.М. Формы и методы организации дистанционного обучения в общеобразовательном учреждении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wiki.soigo.ru/>
8. Плиева А.О., Гузуева Э.Р., Кучмезов Р.А. Дистанционные технологии при организации самостоятельной работы студентов. // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №1(86). – С. 85-87.
9. Хабибулина Э.М. Дистанционное образование: основные термины, принципы и модели [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2011/12/07/dstantsionnoe-obuchenie-osnovnye-terminy-printsipy-i>
10. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под редакцией Е.А. Шумиловой. – Челябинск, 2008.
11. Шумилова Е.А., Андреева Е.В. Организационные и содержательные особенности профессиональной социализации личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 101-106.

Педагогика

УДК 378.046

старший преподаватель кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки Редников Андрей Николаевич

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров);

начальник кафедры кадровой, воспитательной и психологической работы в УИС, кандидат педагогических наук Личутина Марина Геннадьевна

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров)

ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам подготовки кадров пенитенциарной системы. Определено, что наиболее оптимальным в подготовке работников для уголовно-исполнительной системы должно быть сочетание социальной компетентности с правовой подготовкой. Немаловажное значение имеет, в том числе и воспитание, в содержании которого синтезируются все направления, средств и форм воспитательного воздействия, в том числе специальные, которые объединяются целью формирования высококвалифицированного сотрудника.

Ключевые слова: сотрудник, уголовно-исполнительная система, обучение, дисциплина, подготовка, профессионализм.

Annotation. This article is devoted to the issues of training personnel of the penitentiary system. It is certain that the combination of social competence with legal training should be the most optimal in the training of employees for the penal enforcement system. Education is also of great importance, in the content of which all directions, means and forms of educational influence are synthesized, including special ones, which are combined to form a highly qualified employee.

Keywords: employee, penal enforcement system, training, discipline, training, professionalism.

Введение. Деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы в значительной мере зависит от их уровня социальной, правовой подготовки. Практикой доказано: чем лучше сотрудник разбирается в нормах права, тем чаще он соизмеряет свои действия с интересами общества и в конечном счете более активно служит общему делу.

По направлению правоприменительных действий сотрудников уголовно-исполнительной системы далее (УИС), в Кировском институте повышения квалификации работников ФСИН России, осуществляется подготовка кадров и имеет также направленность на моральный аспект. Причем директивно-нормативные акты нередко предполагают такую линию поведения, когда решения основываются на социальной категории, нормах и ценностях, и здесь многое зависит от того, как правоприменитель понимает, что такое четкое соблюдение законов и под законных актов которые регламентируют наказание за совершенное противозаконное деяние. Истинность принятого решения определяется также системностью знаний.

Изложение основного материала статьи. Наиболее оптимальным в подготовке кадров для уголовно-исполнительной системы должно быть сочетание социальной компетентности с правовой подготовкой, что достигается путем преподавания дисциплин: правовые и организационные основы деятельности сотрудников УИС, основы профессиональной деятельности сотрудников УИС, огневая подготовка, физическая подготовка, нравственно-психологические основы деятельности сотрудников УИС, воспитательная работа с осужденными. При этом учитывается профиль проходящего обучения сотрудника, формируется широта и глубина профессиональных знаний. Поэтому обязательно должна быть такая формула обучения которая имеет обширную направленность, связанную со спецификой обучаемой категории сотрудников. В этом случае обеспечивается полнота ознакомления с методами фундаментальных наук, научными основами профессии и специализации, когда специалист приобретает конкретные знания, умения и навыки, необходимые для эффективной работы в сфере пенитенциарной деятельности [6, с. 101].

Таким образом, стержнем и систематизирующим фактором профессиональной подготовки пенитенциарного работника является его профессиональное мастерство, основанное на специальных знаниях, умениях и навыках и подкрепленное всеми другими дисциплинами, имеющими обязательную профессиональную направленность. Все дисциплины – должны быть ориентированы на подготовку специалистов конкретных отделов и служб. Поэтому необходимо своевременно и постоянно решать

проблему профилизации – значит определить то типичное, что свойственно категории обучаемых сотрудников, отразить его в учебном плане и учесть в процессе преподавания каждой учебной дисциплины [3, с. 23-27].

Представляется, что под этим углом зрения следует сформулировать ряд положений методического характера, в частности:

– при прибытии слушателей в учебное заведение необходимо провести тестирование на уровень знаний прибывших сотрудников, связанный, со спецификой УИС, профессиональных обязанностей и на социальную позицию сотрудника УИС.

При этом основная задача подготовки сотрудников для УИС состоит не только в том, чтобы дать знания о законе и технике его применения, но и в том, чтобы довести до сознания социальную ценность закона, его функции и назначение, роль правоохранительных органов в государстве, ответственность каждого сотрудника за правильное применение правовой нормы, соблюдение законности.

Простой набор знаний, не связанных между собой, не может образовать целостную систему убеждений, позволяющую принять оптимальное решение в конкретной ситуации. Правовая информация является исходной базой, но не единственным основанием принятия такого решения. Правоприменитель, как отмечалось, руководствуется в первую очередь нормами права и также нормами морали и нравственности (социальная компетентность). На состояние нравственности человека, в том числе сотрудника УИС, влияет множество объективных и субъективных, статичных и динамичных социальных факторов различных уровней вытекающих из основного противоречия нашего общества между производительными силами и производительными отношениями, которое в последнее время значительно обострилось в уголовно-исполнительной системе нельзя не учитывать специфику службы, региональные особенности, национальные традиции.

Рассматриваемая проблема многопланова. Хотелось бы выделить только два ее наиболее острых аспекта, существенно влияющих на ход и содержание учебно-воспитательного процесса, а значит на уровень подготовки кадров.

Во-первых, речь идет о том, что дополнительное профессиональное образование как субъект воспитательного влияния все чаще сталкивается с проблемой с недостаточным продвинутым уровнем социальной компетентности сотрудника, которые должны быть уже в достаточной мере социально компетентны. Такая необходимость социальной компетентности связана прежде всего со спецификой службы сотрудников в УИС [7, с. 241].

Под воспитанием понимается специально организованный процесс планомерно осуществляемого воздействия на личность с целью выработки и развития у нее общественно значимых черт и качеств на основе сообщения личности норм и правил должного поведения и организации ее деятельности в соответствии с этими нормами. Содержание воспитания как социального процесса которое включает в себя целый ряд направлений, средств, форм и методов воздействия на личность. Профессиональное же воспитание представляет собой такое воздействие в более ранний период, когда личность определилась в выборе специальности, сотрудник закончил ведомственное учебное заведение. Оно основывается уже на имеющихся результатах предшествующей воспитательной работы и в большей мере направлено на обеспечение выполнения сотрудником своих профессиональных функций.

Таким образом, в содержании профессионального воспитания синтезируются все направления, средств и форм воспитательного воздействия, в том числе специальные, которые объединяются целью формирования высококвалифицированного сотрудника. Мы солидарны с мнением авторов, полагающих, что формирование высокопрофессионального сотрудника УИС невозможно без глубокой подготовки в рамках социальной компетентности связанной с профессиональной деятельностью. Социальная компетентность сотрудника связана со спецификой профессиональной деятельности сотрудника, объектом которой являются люди [1].

Во-вторых, существенно изменилась и сама среда функционирования уголовно-исполнительной системы, которую необходимо учитывать, осуществляя процесс социальной и профессиональной подготовки кадров. Новые экономические, социальные, духовные обстоятельства предъявляют качественно иные требования ко всем формам деятельности подразделений УИС, к социально-профессиональному облику каждого сотрудника. Еще одно обстоятельство, которое обуславливает необходимость постоянного внимания к социальной и профессиональной компетентности, состоит в том, что в условиях обучения в институте дополнительного профессионального образования оно закономерно приобретает черты системности, так как обучаем не только вновь принятых сотрудников, но и сотрудников по программам повышения квалификации и переподготовки.

Следует заметить, что и в теории, и на практике при определении понятий «социальная компетентность» и «профессиональная компетентность» имеет место смещение акцентов. То же самое происходит и при оценке сотрудника как профессионала, когда его социальная компетентность учитывается не в полной мере или игнорируется вообще. В этой связи представляется необходимым остановиться на содержании и соотношении понятий «социальное» и «профессиональное» воспитание качеств применительно к личности сотрудника УИС [2].

Сотрудники УИС в той же мере, как например, врачи или учителя, в силу специфики своего труда тесно связаны с людьми и поэтому постоянно получают принципиальную не только профессиональную, но и социальную оценку. Из практики средств массовой информации социологических исследований, в том числе в нашем институте, свидетельствуют о том, что профессиональная деятельность сотрудников УИС часто оценивается именно с позиций социального мнения. Так, при опросе жителей города Кирова установлено, что факторами, существенно влияющими на состояние работы УИС, выступают прежде всего личность сотрудника его социальная и профессиональная компетентность.

Особенность социальной компетентности сотрудников заключена в том, что она присутствует во всех социальных сферах, но с учетом специфики того или иного направления деятельности учреждений УИС и в отношении содержания осужденных, а также режима содержания бывают различны. Поэтому в общей структуре социальности выделяется профессиональная направленность. Особенность социальной компетентности в рамках профессиональной направленности сотрудников УИС состоит в том, что она выступает элементом содержания профессиональной деятельности. Не случайно поэтому ее нормы иногда носят императивный характер, оформляются юридически, становятся служебными профессиональными нормами Кодекс этики и служебного поведения сотрудников и федеральных

государственных гражданских служащих УИС. По тому, как выполняются эти нормы, судят об уровне социальной компетентности и профессионализма сотрудников.

Совокупным результатом профессионального и социального воспитания выступает формирование у сотрудников УИС профессиональной культуры, под которой следует понимать высокую степень подготовки специалиста, позволяющую ему компетентно и эффективно осуществлять свою деятельность. Профессиональная мораль как важнейшая составляющая этой культуры противостоит таким явлениям, как корпоративный дух, корпоративная мораль («честь сотрудника УИС»), и препятствует профессиональной деформации [5, с. 118-123].

Особенностью профессиональной культуры выступает наличие в структуре психолого-педагогического элемента. Другими словами, сотрудник УИС должен быть не только профессионалом но и социально компетентным сотрудником и уметь решать служебные вопросы с людьми с которыми приходится сталкиваться по ходу служебной деятельности.

Выводы. В связи с изменением форм общественного сознания, новыми подходами к анализу и пониманию традиционных социально-политических и государственно-правовых институтов встает задача выработки современной методологической базы для познания и объяснения. При этом содержание юридического образования должно учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор взглядов и убеждений. Эта задача может быть решена лишь в ходе коренных изменений в системе юридического образования.

Кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки и кадровой, воспитательной и психологической работы в УИС Кировского института повышения квалификации работников ФСИН России серьезно работает над концептуальным переосмыслением содержания учебных дисциплин, их методическим обеспечением, ищут новые методики преподавания, основанные на более широком привлечении слушателей к активному самостоятельному овладению знаниями. Эти кафедры концентрируют внимание на разработке авторских методик с внедрением в учебный процесс ведомственного учебного заведения.

Современный сотрудник должен знать не только отечественное, но и международное право, право других стран, опыт функционирования зарубежных пенитенциарных систем.

Литература:

1. Киселев, А.М. Система совершенствования профессиональной подготовки сотрудников ФСИН России к действиям в экстремальных ситуациях: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.М. Киселев. – Рязань, 2009. – 31 с.

2. Кожевников, Т.С. Психологическая безопасность сотрудников правоохранительных органов: учебное пособие / Т.С. Кожевников. – Киров, 2016. – 23 с.

3. Муравьев, В.Н. Формирование профессионально значимых качеств у молодых сотрудников правоохранительной системы / В.Н. Муравьев // Педагогика и образование: от теории к практике. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2020. – С. 23-27.

4. Пак, Л.Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента: автореф. дис. докт. пед. наук / Пак Л.Г. – Оренбург, 2010. – 46 с.

5. Пертли, В.А. Правовое обеспечение кадрового потенциала как стратегическая задача реформирования УИС / В.А. Пертли // Уголовно-исполнительная система России: стратегия развития: материалы междунауч. конф. – М., 2005. – С. 118-123.

6. Редников, А.Н. Социальная компетентность как характеристика сотрудника уголовно-исполнительной системы / А.Н. Редников // Актуальные проблемы современного образования. – 2017. – С. 100-103.

7. Фалеева, Л.В. Процесс развития социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов / Л.В. Фалеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 238-242.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук Сайгушев Николай Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук Кондрашова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИРОДОЛЮБИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания у младших школьников природолюбия на уроках по предметам гуманитарного цикла дисциплин.

Ключевые слова: младшие школьники, природолюбие, экологическое воспитание.

Annotation. The article examines the problem of education of nature-loving among younger schoolchildren in the lessons of the subjects of the humanitarian cycle of disciplines.

Keywords: junior schoolchildren, love of nature, environmental education

Введение. Проблема воспитания у младших школьников природолюбия является одной из актуальных задач на современном этапе. Устойчивое развитие общества обусловлено не только социальными, но и экологическими факторами. Бережное отношение к природе становится особенно значимым в настоящее время, когда человечество должно взять на себя ответственность за сохранение планеты. Обществу необходимы высокообразованные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, и обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. В связи с этим одной из главных стратегических задач образования является формирование экологически грамотной личности.

Методологическую основу исследования составляют теории, концепции и положения воспитания природолюбия (С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный и др.); диалектического единства человека и природы (В.И. Вернадский и др.); экологической этики (А.А. Горелов, А. Швейцер и др.); эстетического воспитания (Ф.П. Каптерев, Н.И. Киященко, М.Д. Таборидзе, В.Н. Шацкая и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, систематизация, конкретизация, классификация и обобщение литературы по теме исследования); эмпирические (анкетирование учащихся, изучение и анализ продуктов деятельности младших школьников, беседа); наблюдение, педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ.

Изложение основного материала статьи. Проблемой, заявленной в нашем исследовании, занимаются многие педагоги и учителя во всех регионах нашей страны. Заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе ДОУ № 2 «Рябинка» г. Троицка Н.Н. Исаева считает, что учителя должны научить детей быть чуткими к жизни природы, познакомить их с правилами поведения в природном окружении и приучить эти правила выполнять. Непосредственный и постоянный контакт с природой, разнообразные методические приемы в работе, продуманная организация наблюдений, труда, игр, обучения – вот ключ к правильной постановке экологического воспитания и получения нужного результата. По ее мнению, ведущим методом в экологическом воспитании является – наблюдение. Наблюдения могут быть индивидуальные, групповые, или экскурсии. Во время наблюдений очень важно говорить о самоценности природы. Самое главное – мы должны формировать у детей понятие бережного отношения ко всему окружающему, охранять природу не потому, что это приносит пользу человеку, а потому, что природа, в которой все взаимосвязано, в которой нет ничего ненужного или лишнего, живет по своим законам. Надо подвести детей к пониманию того, что для людей окружающая природа имеет огромное значение. Нам, как и всем живым существам, нужны воздух, вода и пища. Их дает нам природа. Она восхищает нас своей красотой, постоянно дарит нам радость открытий. И только тот человек живет интересно, кто каждый день узнает что-то новое, удивительное [1].

Автор пособий «Здравствуй, мир» для школьников, педагог Е.Е. Кочемасова предлагает свои приемы воспитания у детей бережного отношения к природе. Она говорит о том, что на каждом занятии мы решаем разные задачи, но основная, пожалуй, одна – научить детей любить и беречь то, что их окружает. Это положение уже давно стало общим местом, таким же, как пожелание здоровья. Однако, как известно именно люди сбрасывают отходы в реки, вырубая леса и многое другое. Елена Евгеньевна пишет о том, что надо, чтобы наши дети, когда вырастут, просто не могли делать ничего подобного. Тогда, по ее мнению, возможно, человек, наконец, будет жить в гармонии с природой и с самим собой. А значит, будет здоров. Е.Е. Кочемасова предлагает различные игры с помощью которых детей подводят к выводу: если человек исчезнет с лица Земли, то природа не погибнет, но, если хотя бы один из других элементов живой природы исчезнет, может погибнуть и оставшийся мир, в том числе и человек. Все взаимосвязано в природе, и человек должен бережно относиться к окружающему миру [2].

С.В. Юркина – учитель начальных классов г. Нижневартовск в своей статье рассматривает особенности экологического воспитания и образования младших школьников. По ее мнению, экологическое образование и воспитание – это целенаправленный, организованный, систематичный, последовательный, планомерный педагогический процесс формирования системы экологических знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, нравственных качеств; он обеспечивает становление и развитие у личности ответственного отношения к природе как к универсальной ценности. Таким образом, основной целью экологического образования и воспитания является формирование экологической культуры школьников.

Принципы организации экологического воспитания таковы: 1. Процесс формирования ответственного отношения к природе является составной частью общей системы воспитания, актуальным её направлением и строится на взаимосвязи глобального, регионального и краеведческого подходов к раскрытию современных экологических проблем. 2. В основе формирования бережного отношения к природе лежит единство интеллектуального, эмоционального восприятия окружающей среды и практической деятельности по её улучшению. 3. Процесс формирования экологической культуры школьников опирается на принципы систематичности, непрерывности и междисциплинарности в содержании и организации экологического образования.

Наиболее действенным средством экологического воспитания является разнообразная деятельность детей (учебная, познавательная, художественная, творческая, игровая). Особую роль играет природоохранительная деятельность школьников:

- по защите природной среды (подкормка животных; спасение животных, попавших в беду; борьба с мусором; изготовление кормушек и домиков для птиц, установка табличек в местах распространения охраняемых растений);
- по предупреждению дурных поступков в природе и борьбе с ними (участие в «зелёном» и «голубом» патрулях и рейдах на природу);
- по улучшению природной среды (посадка растений, озеленение склонов, расчистка леса от сучья);
- по пропаганде и разъяснению идей охраны природы (беседы с товарищами, родителями, взрослыми, изготовление плакатов, выпуск стенгазет, подготовка радиопередач);
- по сохранению и использованию эстетических ценностей природы (сбор природного материала, изготовление панно, поделок из природного материала) [5].

Г.М. Шипицына – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания, Белгородского государственного национального исследовательского университета в своей статье рассматривает отношение к природе разных народов России, на основе писем учителей данных регионов, в том числе и сёл. В данной статье она рассматривает такую деликатную тему, как поведение ребенка на природе в обществе экологически невоспитанных взрослых, в том числе его родителей. К сожалению, такая ситуация в современном социуме совсем не редкость. Иначе не лежали бы в пригородных лесах горы мусора после «отдыха» компаний, мусора, который туда привезли и нанесли не дети, а взрослые «любители природы». Такую картину можно наблюдать в окрестностях практически всех населенных пунктов, особенно городов нашей страны. Плохо то, что родители загрязняют места своего пребывания на природе в присутствии детей. Для предупреждения подобных ситуаций Г.М. Шипицына предлагает включать в содержание родительских собраний беседы о грамотном поведении взрослых на природе. Детям же следует

объяснить, почему необходимо привести в порядок то место, где отдыхала семья, рассказать, что мусор следует убирать в предназначенное для этого в зоне отдыха место, уносить или увозить его с собой и выбрасывать в мусорный контейнер около дома. Можно посоветовать учащимся это делать самостоятельно в то время, пока родители занимаются другими делами – собирают вещи, готовят транспорт к поездке домой [4].

Н.В. Сидельникова, учитель начальных классов, лицея, с. Верхний Мамон, Воронежской области в своей работе описывает опыт работы с детьми в детском экологическом объединении «Родничок». Его деятельность направлена на воспитание ответственного и уважительного отношения к окружающей среде, на изучение природы родного края. В «Родничке» с большим интересом занимаются и младшие школьники, и учащиеся средних и старших классов. Прием первоклассников в детское экологическое объединение проходит в торжественной обстановке. Старшеклассники дают новичкам наставление о необходимости бережного отношения к природе. Первоклассники получают эмблемы экологического объединения. Занимаясь в «Родничке», учащиеся с первых шагов усваивают «заповеди юных экологов»:

- природа – наш общий дом, и мы – хозяева в нем;
- природа – это живая, чувствительная система;
- от каждого из нас зависит, что останется в этом мире будущим поколениям.

На высокой эмоциональной ноте, при активном участии все члены «Родничка» проходят различные мероприятия экологической направленности: праздники, спектакли, устные журналы, путешествия, уроки здоровья, конкурсы рисунков и плакатов на экологические темы. Юные экологи участвуют в мероприятиях осознанно, понимая, как важно сохранить природу, сделать среду обитания человека, животных и растений чистой. Использование разнообразных форм и методов экологического воспитания формирует у школьников эмоционально-ценностное отношение к природе. Изучая природу родного края, сталкиваясь с экологическими проблемами, они начинают понимать: без ответственного отношения человека к природе все живое на планете Земля может погибнуть. Вот почему, как говорит Н.В. Сидельникова каждому нужно бережно относиться к природе, ее богатствам [3].

Таким образом, как показал анализ опыта работы учителей, в практике начальной школы существуют разнообразные формы обучения, способствующие воспитанию у младших школьников природолюбия: экскурсии, занятия на открытом воздухе, этические беседы, экологические сказки, дидактические и ролевые игры.

Результаты диагностического обследования на констатирующем этапе эксперимента и существующая практика работы в школе показали, что повышение уровня воспитания у младших школьников природолюбия на уроках по предметам гуманитарного цикла дисциплин возможно при реализации следующих педагогических условий:

- 1) овладение школьниками знаниями о ценности природы как среде обитания человека, являющегося частью природы;
- 2) осознание учащимися ценности природы как условия сохранения их собственной жизни и жизни всего человечества;
- 3) участие детей в природоохранной деятельности по сохранению природы.

Первым педагогическим условием является овладение школьниками знаниями о ценности природы как среде обитания человека, являющегося частью природы. Знания о природе в школе учащиеся получают практически на всех уроках по предметам гуманитарного цикла дисциплин.

Одной из эффективных форм воспитания природолюбия являются уроки-экскурсии в природную среду, на которых младшие школьники могут овладеть соответствующими знаниями, оценочными суждениями, правилами поведения, природоохранными понятиями. Цель экскурсии в природу экологической направленности состоит, прежде всего, в ознакомлении школьников с путями и средствами воздействия человека на природу, показе ведущей роли антропогенного фактора в изучении окружающей среды, в осознании ими великой ответственности за судьбу природы, личной причастности к делу охраны природы. Так же в процессе экскурсии учащиеся знакомятся с природоведческими понятиями, которые можно разделить на следующие блоки:

– опорные понятия (понятия о предметах и явлениях природы, их свойствах и многообразии, о связях между ними, то есть весь комплекс понятий об окружающей среде, обо всём, что окружает человека, что составляет понятие «природа»; экологические понятия о биологических системах (лес, луг, водоём и другие), о взаимоотношениях организмов со средой их обитания, о приспособлениях к ней, взаимоотношениях организмов друг с другом и человеком; понятия о ценности, значимости изучаемых объектов в жизни природы и человека; понятия о труде людей по использованию природных богатств);

– природоохранные понятия (понятия об объектах охраны: понятия о широко распространённых растениях и животных родного края, при изучении которых младшие школьники должны прийти к выводу, что любой живой организм нуждается в защите; виды растений и животных родного края, которые становятся редкими; исчезающие, находящиеся под угрозой исчезновения виды растений и животных; понятия о мотивах охраны растений и животных. Сюда относятся: экономические мотивы («мотивы пользы»), эстетические мотивы («мотивы красоты»), гуманистические мотивы («мотивы доброты»), гражданские мотивы охраны природы, санитарно-гигиенические мотивы («мотивы здоровья»); понятия о мерах охраны природы.

Важным компонентом воспитания природолюбия является народная культура. Народная мудрость легко входит в жизнь и память ребенка через народные приметы, пословицы и поговорки.

Педагоги расширяют круг приобщения детей к устному народному творчеству. Знакомят младших школьников с волшебными сказками, афоризмами, пословицами, поговорками, народными приметами, героическим эпосом. Специфичным методом в нашей работе является беседа с элементами дискуссии.

При подготовке к беседе и ее проведению следует учитывать такие требования: 1) содержание беседы должно быть интересным для детей, близким их опыту; 2) дети должны иметь возможность не только отвечать, но и задавать вопросы, высказывать свое мнение; 3) не следует слишком быстро отвергать и осуждать неправильные мнения и суждения детей; 4) после беседы полезно создать условия для деятельности детей в соответствии с основными выводами детей.

Формы работы по воспитанию природолюбия:

- организация предпраздничных посиделок (дети, родители, педагоги);

- экскурсии в парк, лес;
- оформление выставок народного творчества с привлечением мастеров-умельцев, родителей, детей;
- проведение календарных праздников (день эколога, орнитолога, международный день рек и т.д.);
- оформление гербария с растениями;
- театрализованные, режиссерские, сюжетно-ролевые и другие игры детей в свободное время;
- создание зеленого уголка в классе;
- целевые прогулки по улицам города.

Вторым педагогическим условием является осознание учащимися ценности природы как условия сохранения жизни учащихся и жизни всего человечества. В младшем школьном возрасте мир природы начинает играть все более значительную роль в психической жизни ребенка. Отношение к природе в этом возрасте становится более интенсивным. Однако это отношение еще не обладает достаточной широтой, осознанностью, обобщенностью.

Разнообразная деятельность дает возможность школьникам овладеть глубокими знаниями о связях человека с природой, увидеть экологические проблемы в реальной жизни, научиться простейшим умениям по охране природы и способствует воспитанию у них природолюбия. Как отмечалось нами ранее, важную роль в воспитании у младших школьников природолюбия играют познавательная деятельность и различные внеклассные мероприятия. Не менее важным, в процессе воспитания природолюбия, следует назвать позиции личности, приобретаемые в процессе ценностно-ориентационной, художественно-эстетической и трудовой природоохранной деятельности младших школьников: нравственную и эмоционально-ценностную.

Ценностно-ориентированная деятельность направлена на осознание учениками многостороннего значения природы для населения края и необходимости в связи с этим сохранения и улучшения природной среды. В педагогике ценностные отношения понимаются как положительные отношения личности к системе ценностей, принятых в обществе. Ключевым словом в данном определении является положительное отношение, ведь эмоциональная сфера младшего школьника является важнейшей частью его развития. Основным содержанием эмоционально-ценностного отношения к природе являются потребности в эмоциональном переживании процесса общения с природой, а также соответствующие мотивы и интересы.

Третьим педагогическим условием является участие младших школьников в природоохранной деятельности по сохранению природы.

Повышению эффективности образовательного процесса в воспитании природолюбия младших школьников способствует проведение разнообразных типов уроков. Уроки-исследования поведутся на открытом воздухе, главной целью таких уроков является наблюдение за природой. Учащимся заводятся специальные дневники, в которых фиксируются наблюдения. Уроки-экспедиции знакомят детей с окружающей средой и приобщают учащихся к природоохранной деятельности, возможно включение родителей к данному виду работы. Уроки-конкурсы, уроки-игры, уроки-конференции, уроки-викторины, творческие отчеты, КВНы, брейн-ринги и многие другие виды деятельности на уроках по предметам гуманитарного цикла дисциплин помогают заинтересовать учащихся в природоохранной деятельности.

Основными задачами являются: 1) поддержание интереса и создание условия для развития детской любознательности, познавательной активности, основанной на бережном отношении к окружающей природе, формирование у ребенка эмоциональной отзывчивости и моральной привычки – «Не навреди!»; 2) формирование наблюдательности, чуткости и отзывчивости, понимания того, что человек (ребенок) – часть природы, она помогает человеку (ребенку) жить, а он заботится о ней, умножает ее.

Практическая деятельность предусматривает участие младших школьников в различных видах общественно полезного труда природосохранного характера: «Аллея дружбы» (озеленение улиц и дворов); субботник по благоустройству территории школы; бережное отношение к учебникам, школьным принадлежностям, имуществу; рациональное использование воды, энергии, бумаги; оказание помощи поселковой, школьной библиотеке; генеральная уборка и озеленение класса, школы; работа в школьных лесничествах, на пришкольных участках; организация тематических выставок и т.д.

Непременным требованием к организации любого вида деятельности является создание условий обязательного переживания воспитанником положительных эмоций и, главное, чувства удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности.

Выводы. Успешность процесса воспитания у младшего школьника природолюбия зависит от создаваемых в образовательном учреждении условий и непрерывной организации учебной деятельности на каждой ступени образования с учетом критериев и показателей проявления природолюбия в обучении.

Для более эффективной работы по воспитанию природолюбия младших школьников необходима реализация комплекса педагогических условий: 1) овладение знаниями о ценности природы как среде обитания человека, являющегося частью природы; 2) осознание ценности природы как условия сохранения жизни учащихся и жизни всего человечества; 3) участие в природосохранной деятельности по сохранению природы.

Литература:

1. Исаева Н.Н. Природа и дети / Н.Н. Исаева // Начальная школа плюс До и После. – 2001. – № 7. – С. 71-73.
2. Кочемасова Е.Е. Самое важное на занятиях по ознакомлению с окружающим миром. / Е.Е. Кочемасова // Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 5. – С. 24-27.
3. Сидельникова Н.В. Воспитание эмоционального отношения учащихся к природе / Н.В. Сидельникова // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 72-76.
4. Шипицына Г.М. Экологическое воспитание школьников и их родителей в аспекте диалога культур / Г.М. Шипицына // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 18-22.
5. Юркина С.В. Экологическое воспитание и образование младших школьников / С.В. Юркина, Г.М. Соколова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – №7. – С. 15-17.

УДК 37

старший преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Сизова Ольга Алексеевна

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

старший преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Окунева Полина Эдуардовна

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

магистрант Уракова Марина Николаевна

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются теоретико-методические основы развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста. В дошкольном воспитании и развитии музыкальному искусству уделяется достаточно большое внимание. В рамках работы проводится анализ научных трудов в области психолого-педагогических исследований. Рассматриваются исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов, занимающихся изучением данной проблематики. Рассматриваются основные понятия в области музыкально-педагогического диагностирования.

Ключевые слова: музыка, музыкальные способности, развитие, дошкольный возраст.

Annotation. The article reveals the theoretical and methodological foundations of the development of musical abilities in preschool children. In preschool education and development, musical art is given quite a lot of attention. Within the framework of the work, the analysis of scientific works in the field of psychological and pedagogical research is carried out. The research of domestic and foreign teachers and psychologists engaged in the study of this problem is considered. The basic concepts in the field of musical and pedagogical diagnostics are considered.

Keywords: music, musical abilities, development, preschool age.

Введение. В дошкольном воспитании и развитии музыкальному искусству уделяется достаточно большое внимание. Именно музыка помогает развитию ребенка в эстетическом контексте, потому что она сильно воздействует на эмоции детей.

По определению Е.Г. Голдобиной и Т.А. Азаровой, «музыка – это искусство, при помощи которого люди могут передавать чувства и настроение». Основные элементы и выразительные средства музыкального искусства – это ритм, мелодии, темп, метр, тембр, динамика, инструментовка, гармония и т.д. Музыка имеет воздействие на смену настроения людей [11].

Изложение основного материала статьи. На значимость музыкального развития, начиная с самого раннего возраста, обращали внимания многие авторы психолого-педагогических исследований. При изучении данной темы необходимо выделить исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов, занимающихся изучением данной проблематики, а именно таких, как Б.М. Теплов, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.И. Петрушин, Г.С. Тарасов, Н.А. Ветлугина, О.П. Рыданова, Л.Л. Бочкарев, А.Н. Зимина, И.Л. Дзержинская, М. Нельсон, М. Виконт, А.И. Катинене и др.

По мнению О.П. Радыновой и Л.Н. Комисарова, музыкальное развитие и воспитание в детских дошкольных организациях является одним из важнейших направлений эстетического воспитания дошкольников [9].

По определению Н.А. Ветлугиной, «музыкальное развитие является результатом формирования и активизации музыкальной деятельности детей дошкольного возраста». Процессом музыкального развития необходимо определять взаимообусловленность и взаимодействие определенных факторов, являющихся фундаментальными, а именно [4]:

- музыкальную деятельность детей;
- внешнюю среду (внешний окружающий ребенка мир).

Для того, чтобы ребенок выполнял те или иные виды музыкальной деятельности необходимо, прежде всего, определить саму структуру «музыкальности». Эта структура поможет определить те музыкальные способности, которые планируется развивать. Сам вопрос «музыкальных способностей» точнее их природы достаточно дискусионен и до настоящего времени нет единой точки зрения по данному направлению. Спорным для многих исследователей остается вопрос того, музыкальные способности имеют врожденное начало (свойство человека) или все же больше зависят от той среды, в которой воспитывается и обучается ребенок.

Этот вопрос останется спорным на протяжении всего развития педагогики и психологии и единого мнения по данному вопросу не будет никогда. Так же спорные моменты существуют и по мнениям относительно самих определений понятий «музыкальные способности», «музыкальность», «одаренность». Но также и необходимо заметить важность определения данных понятий, потому что именно от того, что в них заложено и принято за основу зависят и те педагогические воздействия, которые оказываются на детей при обучении и воспитании, так же зависит от них и выбор диагностики этих способностей.

Рассмотрим точку зрения отечественного психолога Б.М. Теплова. Именно он смог провести достаточно глубокий анализ способностей при изучении «музыкальности», как таковой. В его исследования приведены сравнительные данные разных исследователей, относительно музыкальности с точки зрения психологии. На основе этого анализа он в своих работах доносит до читателя и свою сложившуюся точку зрения по данному вопросу [10].

В своих исследованиях по природе музыкальных способностей Б.М. Теплов противопоставил такие психологические направления, как «гештальтпсихологию» (на примере работ Г. Решеша) и «психологию элементов» (на примере работ С. Сишора). При сравнении данных направлений Б.М. Теплов смог соотнести множество важнейших положений, которые в них, казалось, были противопоставлены.

С точки зрения Г. Решеша, «музыкальность» – это явление целостное и поэтому не может анализироваться в принципе. «Музыкальность» – способность «наслаждения музыкой», способность улавливать настроение, воспринимать формы, строения фраз, предопределяется наличием «чувства стиля». То есть по его точке зрения можно резюмировать, что отдельных «музыкальных способностей» не существует, это неделимая консистенция, которая дается человеку при рождении самой природой. То есть, по мнению данного автора, «музыкальность» развить нельзя, она врожденное качество присущее отдельной личности и только такие люди способны к обучению музыке. Воспитать «музыкальность» нельзя утверждал Г. Решеш [9]. Что касается точки зрения С. Сишора, то у него напротив «музыкальность – это совокупность музыкальных способностей, которые существуют отдельно друг от друга и не связаны между собой. С. Сишор приходит к выводу о том, что «музыкальность» все же врожденное качество личности, что в конечном итоге совпадает со взглядами Г. Решеша. При анализе работ Г. Решеша и С. Сишора Б.М. Тепловым опровергались следующие утверждения [11]:

– «способность различения мелких единиц высоты не может быть развита» (автор доказал, что они не только развиваются, но с возрастом становятся ярче, улучшаются);

– «идея различения мелких единиц – это показатель музыкальности» (Б.М. Теплов доказал, что музыкальный слух не зависит от «различения мелких единиц высоты» и что это необходимо только при настройке инструментов).

«Музыкальные способности» Б.М. Тепловым определяются как «индивидуально-психологические особенности» отдельных людей, которые и оказывают непосредственное влияние на успешность при выполнении определенной деятельности. Данные способности не должны сводиться к навыкам, знаниям или умениям, но именно они объясняют быстроту и уровень легкости их приобретения. К музыкальным способностям Б. М. Теплов относит три основных вида:

– «способность чувствования эмоциональной выразительности движения звуковысотности» (ладовое чувство);

– «способность чувствования музыкального ритма и его воспроизведение» (чувство ритма);

– «способность воспроизводить мелодию с помощью слуха в пении или игре на музыкальных инструментах» (музыкально-слуховые представления).

Важный вывод, который обозначил автор, вывод о том, что музыкальные способности относятся к категории развиваемых и динамических, что не мало важно для развития современной науки. Ученый подчеркнул значимость «музыкального опыта», приобретаемого человеком в течении музыкальной деятельности и обучения.

Другой известный исследователь в данной области, Н.А. Ветлугина, приводит следующее определение: «Музыкальность – это только свойство человека, которое складывается в процессе получения практики. Данное свойство обусловлено историческими предпосылками («...человек постепенно привык различать в звуках человеческой речи, в звуках природы различные свойства – их высоту, длительность. Постепенно выкристаллизовывались выразительные интонации...»). Именно при такой деятельности и получили развитие «музыкальные способности» [9]. Н.А. Ветлугиной выделены две основные музыкальные способности ребенка – это «ладовый слух» («способность переживания, различения, представления и воспроизведения ладовысотных соотношений») и «чувство ритма» («способность переживания, различения, представления и воспроизведения музыкального ритма»), которые складываются на основе эмоциональности и слуха. В.П. Анисимов в своих исследованиях обращает внимание на то, что при диагностике музыкальных способностей у одних детей выявляется хорошая музыкальная память. Другие проявляют способность «отзывчивости на музыку», третьи проявляют «абсолютный слух» и т.д. [5].

Из тех исследователей, которые нами уже были перечислены изучение особенностей характеристики «музыкальных способностей» наиболее развернуто представил Б. М. Теплов. Он обозначил, что на протяжении всего детства происходит развитие разнообразных динамических взаимосвязей между переживаниями и музыкой в душе и сознании ребенка, а также между «музыкальными способностями» и «музыкальной деятельностью» дошкольников. Б.М. Тепловым был сделан анализ своеобразной «музыкальности» в детском возрасте. По мнению автора, «музыкальность» – это составляющая часть самой «музыкальной одаренности». Эти компоненты необходимы при занятиях музыкальной деятельностью [11].

Б.М. Тепловым «музыкальность» определена комплексом способностей, которые возможно, и необходимо, развивать начиная с раннего возраста. Врожденные музыкальные задатки личности автор так же не отрицает. Им выделены три основные разновидности «музыкальных способностей», а именно «ладовое чувство», «чувство ритма» и «музыкально-слуховые представления».

Необходимо отметить, что, по мнению других известных исследователей, классификация музыкальных способностей не ограничивается точками зрения Б.М. Теплова (три способности) или Н.А. Ветлугиной (две способности), а включают в себя достаточно широкий круг других неотъемлемых компонентов, например, «исполнительство», «музыкальное мышление», «творчество» и другие.

С точки зрения Л.Л. Бочкарева, музыкальные способности должны включать целый комплекс умений, которые необходимы для эффективного осуществления музыкальной деятельности, к тому же обязательно туда должны включаться и свойства личности, особенности характера и эмоциональной сферы [7].

В своих исследованиях Н. А. Римский-Корсаков выделяет две группы музыкальных способностей:

– «технические»: пение и игра на музыкальных инструментах;

– «слуховые»: а) элементарные – ритмический и гармоничный слух; б) высшие слуховые.

По мнению В. Д. Остроменского, все музыкально-эстетические способности необходимо разделять на рационально-познавательские и эмоционально-познавательские, при этом автор особо выделяет именно эмоциональную сторону музыкального развития. Г.М. Цыпин обращает внимание на то, что при рассмотрении музыкальных способностей необходимо включать в них и музыкальную память. По мнению автора, музыкальная память так же важна, как музыкальный слух и чувство ритма.

Что касается современной педагогической практики, то сегодня принято выделять такие музыкальные способности, как: чувство лада и звуковысотный слух; чувство ритма; чувство музыкальной формы (целого); музыкально-слуховые представления.

Чувство лада (ладовое чувство) – способность восприятия эмоциональной выразительности звуковысотных движений в ладах (эмоциональная способность). Данная способность проявлена в умениях узнавать мелодию, точность интонации. Обеспечивает единство музыкального слуха и эмоций.

Чувство ритма – способность воспринимать равномерную пульсацию метрических долей музыки, способность различать сильные и слабые доли в процессе слушания и исполнения музыкальных произведений, способность соотносить различную длительность в палитрах знакомых и несложных детских песен [5]. Ритм происходит из греческого языка и обозначает – «теку». Данный элемент третий важнейший из элементов «Языка музыки». Итак, «ритм – это особенность распределения звуков во времени». Правильное отражение ритма в сознании любого человека, основное условие для того, чтобы уметь адекватно ориентироваться во времени. Поэтому развитие данной музыкальной способности очень важно для каждого человека, и оно должно происходить, начиная с самого раннего возраста.

Одной из задач взрослых научить ребенка правильно ориентироваться ребенка, поэтому развитие чувства – это неотъемлемый компонент музыкального воспитания дошкольника не только в условиях семьи, но и непосредственно детских дошкольных образовательных организаций.

Чувство музыкальной формы – способность комплексно формировать музыкально-слуховые представления об элементарных средствах выразительности, музыкальных структурах, способность осознавать композиционное соподчинение частей единому целому, а также их выразительной сущности [2].

Музыкально-слуховые представления – способность различать и воспроизводить мелодию по слуху (пение, игра на музыкальных инструментах).

Музыкальная способность – это комплекс способностей, которые необходимы для занятия музыкой, при этом обязательным признаком ее должно быть проявление эмоциональной отзывчивости.

Как и во многих других отраслях и направлениях развития научного знания, существуют разные точки зрения и подходы к изучению и трактовке «музыкальных способностей» (Н.А. Римский-Корсаков, Б.М. Теплов, Г.М., Цыпин, Л.Л. Бочкарев, Н.А. Ветлугина, В.Д. Остроменский) и логичным является то, что они изменяются с течением исторических этапов изучения и развития.

Что касается детей дошкольного возраста, то необходимо подчеркнуть важность развития музыкой, потому что при правильной подаче данного направления у дошкольников происходит развитие не только музыкальных способностей, но и общих способностей, которые так необходимы любому человеку. В данном случае необходимо обозначить существенные продвижения в развитии мышления, эмоций, внимания. Так же необходимо подчеркнуть, что при музыкальном обучении необходимо применение индивидуального подхода ко всем участникам образовательного процесса, необходимо учитывать склонности и интересы каждого ребенка.

Выводы. В заключение хотелось отметить, что возможности для развития музыкальных способностей отличаются на каждом возрастном этапе взросления, это относится и к дошкольникам, у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста возможности развить музыкальные способности разные. На всех этапах отношение к музыке у детей меняется, дети растут и развиваются, поэтому и возможности расширяются.

Литература:

1. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Анисимов. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 128 с.
2. Барсукова Н., Вершинина Н., Суворова В. Музыка. Планирование. Тематические занятия. Комплексные занятия. – М.: Учитель, 2013. – 192 с.
3. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
4. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание. – М.: Детство-Пресс, 2016. – 240 с.
5. Гомонова, Е.А. Секреты музыкального воспитания дошкольников. Музыкальный сборник. – М.: ВАКО, 2017. – 80 с.
6. Гончарова, О.В., Богачинская, Ю.С. Теория и методика музыкального воспитания. Учебник. – М.: Академия, 2013. – 256 с.
7. Голдобина, Е.Г. Музыка и развитие личности ребенка / Е.Г. Голдобина, Т.А. Азарова. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2015. – № 4 (4). – С. 28-31.
8. Назарова Ю.А., Карнаухова В.А. Развитие способности восприятия художественного образа у учащегося в процессе обучения в детской школе искусств / Ю.А. Назарова, В.А. Карнаухова // Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов, Нижний Новгород, 26-28 апреля 2018 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2018. – С. 111-114.
9. Радынова, О.П., Комисарова, Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей школьного возраста. – М.: Феникс, 2015. – 352 с.
10. Римский-Корсаков, Н.А. О музыкальном образовании. Полное собр. соч.: Лцт. произведения и переписка. – Т. 2. – М., 1963. – 327 с.
11. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 2 / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.
12. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Академия, 2011. – 384 с.
13. Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания. – М: Академия, 2018. – 224 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Чайкина Жанна Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье раскрывается роль досуговой деятельности в системе дополнительного образования детей. В сфере внеурочной деятельности детей в школе много возможностей имеет дополнительное образование, не касающееся учебных школьных предметов. По различным направлениям творческой деятельности детей в системе дополнительного образования в школе создаются кружки, спортивные секции, которые зависят от интересов обучающихся. С помощью дополнительных общеобразовательных программ становится возможным активизировать личностную составляющую обучения, увидеть в детях не только обучающихся, но и живых людей со своими предпочтениями, интересами, склонностями, способностями. Определена цель исследования - организация жизнедеятельности детей в свободное от школьных занятий время путем предоставления им широких возможностей самореализации в различных видах интеллектуальной, духовно-нравственной, физической активности на базе структурных подразделений школы, семьи и институтов социального и личностного воспитания подрастающего поколения. Также проведена работа над сплочением детского коллектива, выработкой у детей чувства взаимовыручки и взаимопомощи. Было отмечено, что коллективные игры развивают чувство справедливости, учат детей разрешать конфликты мирным путем.

Ключевые слова: образование, досуг, деятельность, внеурочные мероприятия, программа, общеобразовательные учреждения, способности детей, внеурочная деятельность, школьник, школа.

Annotation. This article reveals the role of leisure activities in the system of additional education for children. In the field of extracurricular activities of children in school, there are many opportunities for additional education that does not relate to school subjects. In various areas of creative activity of children in the system of additional education at school, circles, sports sections are created, which depend on the interests of students. With the help of additional general education programs, it becomes possible to activate the personal component of education, to see in children not only students, but also living people with their own preferences, interests, inclinations, abilities. The purpose of the study is determined - the organization of the life of children in their free time from school by providing them with ample opportunities for self-realization in various types of intellectual, spiritual, moral, physical activity on the basis of the structural units of the school, family and institutions of social and personal education of the younger generation. Also, work was carried out on rallying the children's team, developing a sense of mutual assistance and mutual assistance in children. It was noted that collective games develop a sense of justice, teach children to resolve conflicts peacefully.

Keywords: education, leisure, activities, extracurricular activities, program, educational institutions, children's abilities, extracurricular activities, student, school.

Введение. В настоящее время много внимания уделяется проблеме повышения эффективности школы, ее развивающего потенциала. Решением данной проблемы является организация учебного процесса в течение полного дня, обеспечивающая возможности для самостоятельного выбора, самоопределения и самореализации личности, зафиксированные в Законе РФ «Об образовании» в качестве общих требований к содержанию образования [1].

Объединения дополнительного образования в школе дают возможность детям разных возрастов пообщаться, найти общий язык, взаимодействовать между собой, что способствует сплочению обучающихся в единый школьный коллектив.

На сегодняшний день в системе дополнительного образования решается ряд вопросов об объединении дополнительного образования в школе.

Большое внимание к изучению данной проблемы отразили в своих трудах авторы: С.А. Шмаков, А.Д. Жарков, Е.В. Бурмистрова С.Н. Литвинова и другие [2].

В данной статье мы останавливаемся на теоретическом обосновании организации досуговой деятельности в системе дополнительного образования школы. Несмотря на то, что уже большое количество исследований было проведено в этой области, в нашем обществе так и остаются некоторые противоречия, которые, как раз, определяют актуальность нашего исследования. Необходимо разработать и апробировать дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу, направленную на организацию досуговой деятельности обучающихся общеобразовательного учреждения, проводить досуговые мероприятия регулярно применяя новые формы организации.

Актуальность темы связана с разработкой общеобразовательных программа досуговых мероприятий и внедрения программ дополнительного образования в образовательных учреждениях – как непрерывная система новой формы организации досуговой деятельности.

Научная новизна исследования состоит в том, что автором была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа мероприятия в школе, которая направлена на организацию досуговой деятельности обучающихся на примере первого класса.

Целью исследования является разработать и апробировать дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу, направленную на организацию досуговой деятельности обучающихся первого класса общеобразовательного учреждения. Данная цель обусловлена решением ряда задач. В первую очередь рассмотреть и раскрыть содержание дополнительного образования в общеобразовательном учреждении, провести исследование и проанализировать потребности родителей в организации досуговой

деятельности в школе, проанализировать результаты внедрения дополнительной общеобразовательной программы [3].

Теоретическая значимость исследовательской работы заключается в том, что были теоретически обосновано содержание и выделены основные принципы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении, культурно-досуговая деятельность была рассмотрена как направление дополнительного образования в школе.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации дополнительной общеобразовательной программы, направленной на организацию досуговой деятельности первоклассников, анализе результатов реализации данной программы.

Изложение основного материала статьи. Дополнительное образование в школе – это разностороннее развитие способностей детей, на базе различных кружков и секций.

Основным назначением организации дополнительных внеурочных мероприятий, кружков, секций и факультативов является раннее обнаружение талантов ребенка, развитие творческих способностей, формирование разностороннего круга его интересов, помощь в профессиональном самоопределении [4].

Дополнительное образование обладает большими возможностями для совершенствования общего образования, его гуманизации; позволяет полнее использовать потенциал школьного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний; позволяет расширить общее образование путем реализации досуговых и индивидуальных образовательных программ, дает возможность каждому ребенку удовлетворить свои индивидуальные познавательные, эстетические, творческие запросы [5].

Правильная структура организации дополнительного образования включает все направления, которые потенциально могут интересовать школьников [6, 7].

Методология. В ходе исследования на первоначальном этапе был разработан опрос для определения потребностей родителей в организации досуговой деятельности детей в одной из школ Нижнего Новгорода, 25 опрошенных. По результатам опроса была разработана и реализована в течение 2020-2021 учебного года дополнительная общеобразовательная культурно-досуговая программа кружка "Затейники", данная программа отличается от программ дополнительного образования. К основному преимуществу культурно-досуговой программы относится то, что содержание культурно-досуговой деятельности не предполагает организованных занятий по какому-либо конкретному курсу, а реализует подготовку и проведение массовых досуговых мероприятий (дел); при реализации культурно-досуговой деятельности используется широкий перечень ролей обучающихся – организатор, режиссер, исполнитель, сценарист, зритель, соавтор, композитор, художник, костюмер, фотограф, дизайнер, музыкальный оформитель, осветитель, работник сцены, ведущий, член жюри и др. Ожидаемый результат внедрение культурно-досуговой программы кружка «Затейники» это приобретение детьми практических навыков организации досуговых дел, умения содержательно и разнообразно проводить свободное время; повышение культуры взаимоотношений детей и их поведения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми [8, 9].

Всего в исследовании принимало участие 28 школьников, из них 15 человек посещали мероприятия досуговой деятельности, а 13 человек нет.

Результаты исследования по вопросам анкетирования родителей на предмет необходимости организации досуговой деятельности в школе получил положительный результат. Мнения родителей школьников о необходимости дополнительного образования. 6 человек высказались, что дополнительно образование полезно, но не обязательно – 30%, в доп. образовании нет острой необходимости, но лишним не будет выбрали 5 человек или 28%, 14 родителей (42%) считают, что дополнительное образование необходимо для всестороннего развития личности [10].

При проведении исследования была разработана и реализована в течение 2020-2021 учебного года дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа культурно-досуговой деятельности кружка «Затейники». Программа предназначена для учащихся 1 классов, направлена на развитие творческих способностей учащихся, формирование положительных нравственных качеств, навыков позитивного общения со сверстниками. Срок обучения 1 год. Занятия проводятся 1 раз в неделю, 1 час. Цель программы – воспитание в ребенке активной жизненной позиции, основанной на положительных нравственных качествах.

В течение учебного года предусматривается знакомство детей с различными видами игровой деятельности, подготовка праздничных игровых блоков, изготовление игрового реквизита простейших элементов костюма и праздничного оформления.

Кружок посещали 15 первоклассников 1А класса. Первokлассники 1Б класса учились традиционным способом по программам дополнительного образования.

В начале учебного года, было проведено анкетирование 1А класса и 1Б на тему проведения свободного времени в школе.

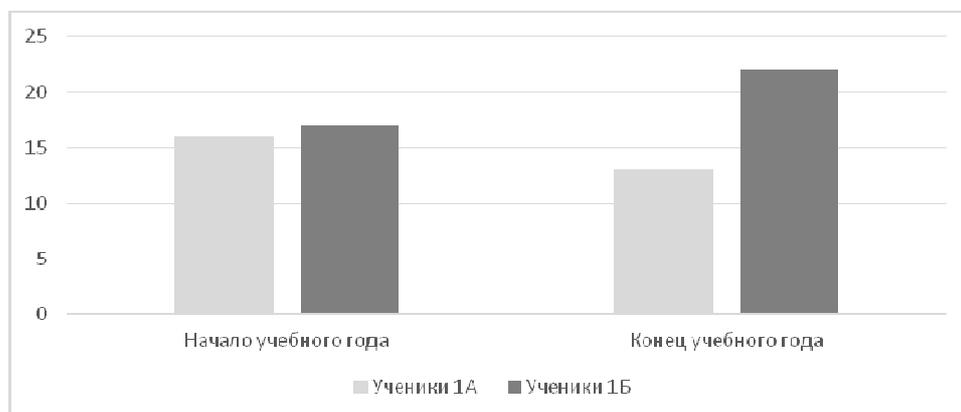


Рисунок 1. Анкетирование первоклассников «с удовольствием ли они идут в школу»

Предполагается, что ученики 1Б класса посещать кружок «Затейники» не будут, а 1А класса будут обучаться по разработанной дополнительной общеобразовательной культурно-досуговой программе. В конце учебного года – было проведено повторное анкетирование обоих классов.

Результаты показали, что 1А класс идет в школу с большим удовольствием, чем 1Б [11, 12].

В ходе анкетирования в начале учебного года дети отметили, что после уроков они сразу расходились по домам, и лишь малая часть еще недолгое время общались между собой. В конце же учебного года обучающиеся кружка чаще стали проводить время после школы с друзьями, причем они играли в различные игры, а не просто разговаривали микрогруппами.

В конце года на тестовом занятии дети так же ответили на вопросы. Многообразие игр было в разы больше, а главное было замечено, что дети действительно играют в них в свободное время.

Также было проведено наблюдение за школьниками первых классов в начале и конце 2020-2021 учебного года.

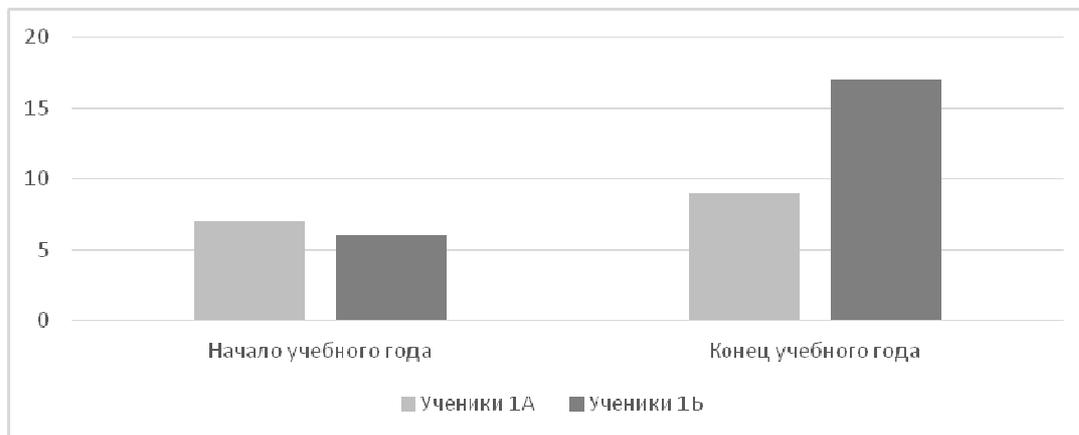


Рисунок 3. Активность в внеурочных мероприятиях

В начале года мало кто хотел участвовать в городских конкурсах, к концу учебного года в 1Б классе ситуация изменилась несильно – с 7 человек на 9. А вот в 1А классе обучающиеся по дополнительной общеобразовательной программе стали больше участвовать в различных конкурсах – большее количество работ отправлялось на различные конкурсы разных уровней – от школьного до всероссийского, в развлекательных мероприятиях чаще выступали и проявляли себя именно ученики 1А класса [13].

Таким образом, можно сказать, что у школьников, которые обучались по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей культурно-досуговой программе кружка сформировалось более положительное отношение к образовательной организации – они с большим удовольствием идут в школу, чем ученики, не посещающие кружок, также они стали более общительные и класс стал сплоченным [14]. Целью посещения школы они выделяют посещение внеурочных мероприятий, а не только приобретение новых знаний.

Выводы. Таким образом, эффективность реализации культурно-досуговых мероприятий несет положительный характер в системе развития дополнительного образования в целом. Данное исследование показало, что направленный процесс воспитания и образования обучающегося в привлекательных для него формах в свободное от образовательной деятельности время, отвечающий потребностям и мотивам личности. Культурно-досуговая деятельность выполняет четыре функции: отдых, развлечение, общение, саморазвитие. Дополнительное образование добавляет в досуг детей социально-значимое содержание. Разработанная культурно-досуговая программа может использоваться и в других учреждениях как успешный опыт развития культурно-досуговой деятельности [15].

Литература:

1. Бочарникова И.С. Досуговые предпочтения современной Российской молодежи: сравнительный социологический анализ // Теория и практика общественного развития. – №1, 2018 г. – С. 36-39.
2. Бурмистрова Е.В. Методика организации досуговых мероприятий: учеб. пособие для СПО / Е.В. Бурмистрова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019 г. – 150 с.
3. Груздева М.Л., Тукунова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений. Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2 (27). – С. 1.
4. Деулина С.А., Швецова Ю.В., Чайкина Ж.В. Управление проектами в системе дополнительного образования детей. В сборнике: Современные подходы к трансформации концепций государственного регулирования и управления в социально-экономических системах. Сборник научных трудов 10-й Международной научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации. – Курск, 2021. – С. 127-131.
5. Костылева Е.А., Смирнова Ж.В., Кутепова Л.И. Организация проектной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 195-198.
6. Ковешникова А.Е. Социальное проектирование как метод организации досуговой деятельности молодежи / А.Е. Ковешникова // КПЖ. – 2017 г. – №2 (121) – С. 45.
7. Кравченко Н.В. Словарь-справочник организатора культурно-досуговой деятельности // Нижний Тагил, 2015 г. – 44 с.
8. Опарина Н.А., Левина И.Д., Кайтанджян М.Г. Педагогические условия воспитательной эффективности праздничноигровых форм досуга молодежи // Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 10. – С. 75

9. Опарина Н.А., Левина И.Д., Кайтанджян М.Г., Бычкова Е.С. Организация досуга детей и юношества в учреждениях культуры и дополнительного образования: воспитательные задачи / Н.А. Опарина [и др.] // Сред. проф. образование. – 2019. – № 12. – С. 14-20

10. Опарина Н.А., Левина И.Д., Кайтанджян М.Г. Педагогические условия воспитательной эффективности праздничноигровых форм досуга молодежи // Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 10. – С. 75

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

доктор педагогических наук, профессор Груздева Марина Леонидовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Костылев Денис Сергеевич

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

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К ЗАНЯТИЯМ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос применения в образовательной деятельности педагога онлайн-платформ. Существует огромное количество различных онлайн-ресурсов, в которых учитель может планировать свою деятельность. В современных условиях применение именно онлайн-платформ в образовательной среде набирает обороты. Автором анализируется научная и методическая литература, отмечается то, что глобальная сеть интернет и развитие различных коммуникативных услуг способствует открытию культурной и образовательной среды с открытым доступом, что в итоге может облегчить подготовку педагога к своим занятиям. Система образования эволюционирует от доски с мелом до компьютерных программ обучения. Рассмотрены основные задачи обучения, на решение которых направлены онлайн-платформы. Отмечены положительные результаты применения онлайн – платформ в подготовке к уроку. В результате исследования применения онлайн-платформ в образовательной деятельности проведен опрос среди преподавателей школ. На основании проведенного исследования сделан вывод.

Ключевые слова: онлайн-платформа, информационные технологии, педагог, учебный процесс, современные технологии, инновации, урок, образование, качество, самообразование.

Annotation. This article discusses the issue of using online platforms in the educational activities of a teacher. There are a huge number of different online resources where teachers can plan their activities. In modern conditions, the use of online platforms in the educational environment is gaining momentum. The author analyzes scientific and methodological literature, notes that the global Internet network and the development of various communication services contribute to the opening of a cultural and educational environment with open access, which ultimately can facilitate the preparation of a teacher for his studies. The education system is evolving from a chalkboard to computer-based teaching programs. The main tasks of training, the solution of which are aimed at online platforms, are considered. The positive results of using online platforms in preparation for the lesson are noted. As a result of a study of the use of online platforms in educational activities, a survey was conducted among school teachers. On the basis of the study, a conclusion was made.

Keywords: online platform, information technology, teacher, educational process, modern technologies, innovation, lesson, education, quality, self-education.

Введение. Существенные изменения в сфере образования, связанные с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и с принятием нового Федерального Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации, ориентируют педагогический процесс общеобразовательных организаций на повышение качества образования.

Проанализировав научную и методическую литературу, мы отметили, что глобальная сеть интернет и развитие различных коммуникативных услуг способствует открытию культурной и образовательной среды с открытым доступом, что в итоге может облегчить подготовку педагога к своим занятиям. Система образования эволюционирует от доски с мелом до компьютерных программ обучения.

Исследуемая тема проблемы применения и модернизации информационных технологий в образовательной деятельности мы затрагиваем вопрос уровня подготовки преподавателя к урокам, который соответственно должен только расти. На данный момент существует огромное количество различных онлайн-площадок, помогающих педагогам создавать уроки нового, более высокого уровня.

Современный образовательный процесс немаловажен без поиска новых, более эффективных технологий, применяемых педагогами в своей работе.

Новизна данного исследования обусловлена теоретическим обоснованием применения онлайн-платформ при подготовке к урокам.

Поставленная цель исследования – изучение процесса подготовки и разработки педагогом урока при помощи современных онлайн-платформ. В соответствии с поставленной целью определены основные задачи исследования: изучить основные аспекты использования онлайн-платформ при подготовке педагога к своим занятиям и определить степень применения онлайн-платформ при подготовке педагога к своим занятиям.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации теоретических основ и практических материалов, отражающих применение онлайн-платформ при подготовке педагога к занятиям.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанного материала для преподавателей на практике с целью повышения своих профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Образовательная платформа по определению Тиуновой Н.Н. – «это ограниченный, лично ориентированный интернет-ресурс, посвященный вопросам образования и саморазвития и содержащий учебные материалы, которые предоставляются пользователям на тех или иных условиях».

«Цифровая образовательная платформа – информационное пространство, объединяющее участников процесса обучения, которое дает возможность для удаленного образования, обеспечивает доступ к методическим материалам и информации, а также позволяет осуществлять тестирование для контроля уровня знаний обучающихся» [7].

Существуют несколько основных задач для обучения, на решение которых направлены онлайн-платформы:

- 1) контроль знаний обучающихся в учебном заведении и осуществление дистанционного обучения;
- 2) автоматизация процесса повышения квалификации и обучения сотрудников различных организаций;
- 3) организация обучения в разных сферах образования.

Любая образовательная платформа имеет блочную структуру. На базе платформ возможно создание системы обучающих курсов, для решения разнообразных образовательных задач.

Необходимые блоки в структуре онлайн-платформы для обучения представлены на рисунке 1:



Рисунок 1. Структура онлайн-платформ

У всех образовательных платформ есть нечто общее – задачи, которые они позволяют решать. Платформы может различать лишь их интерфейс, тарифный план, методика преподнесения материала и само информационное содержание.

Преимущества образовательных платформ:

1. Возможность получения знаний учеником в любое удобное для него время, независимо от его местонахождения.
2. Использование современных технологий и мультимедийных средств.
3. Изучение учебного материала доступным, наглядным и интересным для ученика способом.
4. Доступ ко всем необходимым учебным материалам во время обучения на базе онлайн-платформы.
5. Развитие самоорганизации и дисциплины в процессе самостоятельной работы над заданиями.
6. Возможность получения образования людям, имеющим ограниченные возможности.
7. Сбор статистических данных на каждом из этапов образовательного процесса, с целью получения информации об эффективности методики от учеников по качеству преподавания и доступности материала. Это позволяет постоянно модифицировать и улучшать образовательную платформу.

Несмотря на огромное количество плюсов у онлайн-платформ присутствуют и недостатки:

1. Применение онлайн-платформы провоцирует дефицит живого общения, снижается эмоциональная вовлеченность в процесс обучения.
2. При работе с онлайн-платформами усложняется контроль над дисциплиной.

Процессы информатизации, внедрения новых научных открытий, быстрого обновления знаний и профессий выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования. Формирование совокупности ключевых компетенций являлась и будет являться еще долгое время одной из самых важных задач современной системы образования. Эти компетенции рассматриваются,

как способность обучающихся использовать усвоенные знания, умения, способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач. Владение этими ключевыми компетенциями позволяет человеку становиться более успешным, мобильным и востребованным обществом. В связи с тем, что в наше время поток информации растет с огромной скоростью, среди образовательных компетенций одной из главнейших является информационная.

В результате исследования применения онлайн-платформ в образовательной деятельности проведен опрос среди преподавателей школ г. Нижнего Новгорода. В опросе участвовало 20 педагогов.

С какими онлайн-платформами вы знакомы и используете их в своей работе?

20 ответов

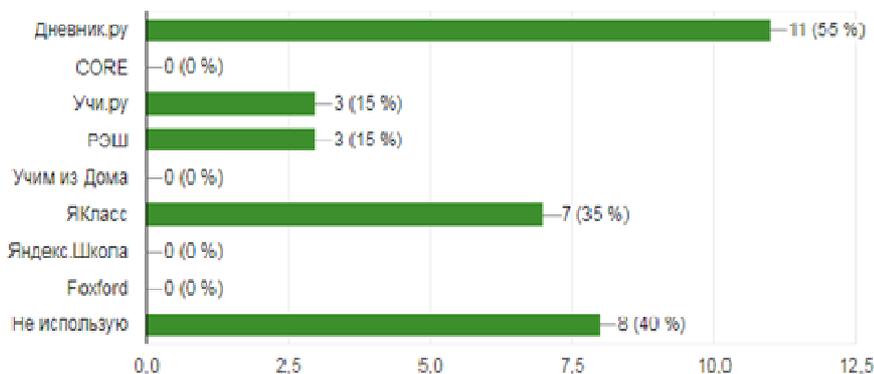


Рисунок 2. Перечень использованных респондентами онлайн-платформ

Анализируя результаты, были сформулированы следующие выводы:

1. Самой популярной онлайн-платформой, которую используют учителя по технологии является «Дневник.ру». Однако учителя не знают о всех возможностях этого ресурса и используют его в качестве КТП.

2. 30% учителей не использует в своей подготовке никакие онлайн-платформы, аргументируя это недостаточной осведомленностью о системах или же просто наличием огромного педагогического опыта. Учитель-наставник МБОУ СШ №1 тоже в своей практике не использует никакие онлайн-платформы для подготовке к урокам, за исключением «Дневник.ру».

3. Образовательные онлайн-платформы активно используют учителя в возрасте с 23 до 30 лет. Прослеживается тенденция, чем старше возраст, тем меньше учителя обращаются за помощью к различным образовательным ресурсам. Это можно объяснить тем, что старшее поколение имеет затруднение при работе с онлайн-площадками. Так же у них достаточно опыта для подготовки к урокам, не прибегая к помощи электронных ресурсов.

4. Респонденты не слышали о существовании таких онлайн-площадок как «CORE», «Учим из дома», «Яндекс.школа», «Foxford». Соответственно в своей работе их никто не использует.

5. Все учителя, которые в своих анкетах проголосовали, что не используют никакие онлайн-платформы в своей подготовке к урокам, старше 45 лет.

6. Исходя из результатов исследования, удалось выяснить, что некоторые учителя считают онлайн-платформы трудными для понимания и наоборот усложняют работу учителя.

7. Такие платформы как «Учи.ру», «РЭШ», «ЯКЛАСС» учителя в возрасте с 23 до 25 лет считают отличными помощниками при создании своих уроков. Так как в них сосредоточено огромное количество примеров уже готовых уроков.

Выводы. Таким образом, образовательная платформа – «это ограниченный, лично ориентированный интернет-ресурс, посвященный вопросам образования и саморазвития и содержащий учебные материалы, которые предоставляются пользователям на тех или иных условиях» [6], выполняющий основные задачи организации образовательного процесса с применением информационных технологий и обеспечивающие быстрое обновление знаний и профессий выдвигающие требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования в целом.

Литература:

1. Головачева О.В. «Информационно-образовательная среда школы – новые возможности педагога» / Головачева О.В., Первалова С.Н. – Текст: непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). – Краснодар.

2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2007. – 42 с.

3. Дневник.ру – цифровая образовательная платформа [Электронный ресурс] URL:<https://dnevnik.ru/>

4. Российская электронная школа [Электронный ресурс] URL:<https://resh.edu.ru/>

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Черней Ольга Тахировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Костылева Елена Анатольевна

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается организация проектной деятельности обучающихся с применением современного педагогического инструментария. Выявлено, что в более широком понимании данный термин трактуется исследователями как способ деятельности, в ходе которой создается и вводится в использование что-то, чего ранее не существовало (знание, изделие, услуга, зрелище, метод, и т.п.) или усовершенствуется что-то уже существующее. Анализ литературы также выявил, что под проектной деятельностью следует понимать совокупность действий, направленных на решение конкретной задачи в рамках проекта, ограниченного целевой установкой, сроками и достигнутыми результатами. Автором проведено исследование в области организации проектной деятельности обучающихся с применением информационных платформ. Проведен анализ современного педагогического инструментария для организации проектной деятельности обучающихся. Рассмотрены критерии современных образовательных ресурсов. Проведен опрос по выбору платформы для размещения электронного курса по организации проектной деятельности обучающихся и для работы в целом. Дана краткая характеристика и возможности использования образовательной платформы CORE. Сделан заключающий вывод исследования, заключающий в том, что такая организация проектной деятельности позволит разнообразить формы обучения, даст возможность ученику самостоятельно изучать материал, искать информацию и создавать новый продукт. Педагогу нужно контролировать прохождение Уроков учениками и следить за процентным показателем правильных ответов, которые будут влиять на выставляемую оценку. Организация проектной деятельности с применением современных инструментов позволит разнообразить формы обучения, даст возможность ученику самостоятельно изучать материал, искать информацию и создавать новый продукт.

Ключевые слова: проектная деятельность, педагогический инструментарий, обучающийся, ученик, электронный курс, платформа, образовательный ресурс, перспективы, средства обучения, урок.

Annotation. This article examines the organization of students' project activities using modern pedagogical tools. It was revealed that in a broader sense, this term is interpreted by researchers as a way of activity, during which something is created and put into use that did not previously exist (knowledge, product, service, spectacle, method, etc.) or is improved something that already exists. Analysis of the literature also revealed that project activities should be understood as a set of actions aimed at solving a specific problem within the framework of a project, limited by the target setting, timing and results achieved. The author carried out a study in the field of organizing the project activities of students using information platforms. The analysis of modern pedagogical tools for organizing project activities of students is carried out. The criteria of modern educational resources are considered. A survey was conducted on the choice of a platform for placing an electronic course on the organization of project activities of students and for work in general. A brief description and possibilities of using the CORE educational platform are given. The concluding conclusion of the study is made, which is that such an organization of project activities will diversify the forms of education, give the student the opportunity to independently study the material, seek information and create a new product. The teacher needs to monitor the progress of the Lessons by the students and monitor the percentage of correct answers that will affect the grade. The organization of project activities with the use of modern tools will diversify the forms of education, give the student the opportunity to independently study the material, search for information and create a new product.

Keywords: project activities, pedagogical tools, student, student, electronic course, platform, educational resource, perspectives, teaching aids, lesson.

Введение. В современном обществе, где знания, уровень интеллектуального и творческого потенциала становятся достаточно востребованным ресурсом и важнейшим фактором успешного развития личности, значительно повышается статус образования, предъявляются новые требования к его уровню и качеству. Тенденции совершенствования образовательных технологий в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС) характеризует переход от обучения как усвоения набора знаний к учению, как процессу умственного развития, направленного на использование усвоенного. Поэтому очень важно гибко и эффективно подавать учебный материал, особенно эффективно организовывать проектную работу вне зависимости от формы организации учебного процесса. Существенную помощь здесь оказывают специально разработанные электронные образовательные ресурсы (далее – ЭОР). Применение ЭОР позволяет сформировать учебный материал в интерактивной и наглядной форме, активизирует познавательный процесс и позволяет оперативно оценить уровень усвоения учебного материала.

На сегодняшний день в образовательной деятельности активно обсуждаются вопросы применения электронно-образовательного ресурса в образовательной деятельности, влияние ЭОР на качество формирования компетенций обучающихся.

Вопросами применения современных средств обучения занимались такие ученые как Г.М. Конджаспирова, А.В. Молокова, П.И. Пидкасистый, Смирнов С.А., Соколова Т.Е., которые рассматривают средство обучения – компьютер.

В данной статье нами также затронут вопрос применения ЭОР как современного инструмента педагога XXI века.

В данной статье мы рассматриваем теоретические основы организации проектной деятельности обучающихся с применением информационной платформы CORE.

Актуальность темы связана с тенденциями социально-технического развития нашей страны, повышением роли человеческого фактора во всех сферах деятельности умение проявить полученные знания на занятиях в жизни. Применение современного педагогического инструментария в образовательном процессе позволяет развить познавательную активность обучающихся на занятиях и во внеурочное время, позволяет разнообразить формы работы, активизировать деятельность учащихся повысить внимание и творческий потенциал личности.

Научная новизна данной статьи обусловлена тем, что автором теоретически обоснованы методические разработки организации процесса обучения с применением электронной платформы образовательной системы CORE.

Цель данной статьи является теоретическое обоснование по организации проектной деятельности на базе платформы CORE.

Основные задачи:

1. Изучить теоретические основы организации проектной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях и проанализировать современный педагогический инструментарий.

2. Рассмотреть особенности применения электронной платформы CORE на уроках.

Теоретическая и практическая значимость исследования данной проблемы определяется внедрением в образовательную деятельность электронной формы организации учебного процесса с применением современного педагогического инструментария в образовательном процессе платформы CORE, которая эффективно влияет на формирование профессиональных компетенций обучающихся, развить познавательную активность обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Целью современного образования является гармоничное развитие личности воспитанника, выявление его творческих возможностей через проектную деятельность. Глобальные изменения в обществе, экономике и государстве, происходящие в последние годы, поставили перед системой образования ряд проблем. Одна из них обновление технологий и средств реализации образовательного процесса.

Под средствами обучения в данном исследовании понимаются материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся [3]. Инструмент педагогического труда, позволяющий усилить реализацию его функций – средство обучения.

К современным педагогическим инструментам педагога относятся технические средства обучения. Технические средства обучения – это система средств, состоящий из двух взаимосвязанных частей: специфических учебных пособий (носителей информации) и аппаратуры, с помощью которой может быть представлена информация, содержащая определенное дидактическое пособие. Технические средства обучения – оборудование и аппаратура, применяемые в учебном процессе с целью повышения его эффективности [4].

Если рассматривать современные средства обучения, то наиболее эффективное воздействие на обучающихся оказывают аудиовизуальные и мультимедийные средства обучения, к которым и относятся электронные образовательные ресурсы). В современных условиях на стадии развития и применения находятся такие образовательные ресурсы, как интерактивные доски, электронные учебники, образовательные веб-сайты, веб-квесты [5].

Таким образом, современные средства обучения существенно изменяют методы учебной работы благодаря тому, что имеют возможность показать явление в движении, развитии. Они по-новому, по сравнению с печатными пособиями, организуют и направляют восприятие учащихся, объективируют содержание, выполняют функции источника и меры учебной информации в их единстве, стимулируют познавательный интерес, создают при определенных условиях повышенное эмоциональное настроение и положительное отношение учащихся к работе с ПК, позволяют проводить оперативный контроль и самоконтроль результатов обучения [7].

Использование метода проектов в рамках существующей классической системы, при которой учащиеся объединяются в классы, а формой обучения является урок, связано с трудностями организационного характера и временными ограничениями. Подходящим решением может служить применение проектной методики более во внеурочной деятельности по учебному предмету. Включение же метода проектов в организацию внеклассной или воспитательной работы дает много преимуществ и показывает положительные результаты.

Проектная деятельность позволяет обучающимся получить личностный опыт и освоить виды деятельности, необходимые им в будущем. Благодаря проектной деятельности на уроках технологии идет процесса накопления таких навыков, как адаптивности, индивидуальности, коммуникативности, организационный навык и другие [6].

В результате исследования организация проектной деятельности обучающихся с применением современного педагогического инструментария был проведен опрос педагогов школ, по выбору платформы для размещения электронных курсов как педагогического инструмента проведения образовательного процесса по дисциплинам. Большая часть опрошенных выбрали платформу CORE.

Главная страница платформы CORE выглядит просто и лаконично. Основные кнопки находятся сверху. Попадая на главную страницу, разработчики сделали акцент на фразе, по которой пользователь понимает предназначение платформы и возможности (создание вебинаров, курсов, live-уроков, конференций и спецпроектов) [8].

Ниже идет статистика платформы CORE о количестве обучающихся экспертов, о количестве пользователей, проходящих курсы и о количестве размещенных курсов на данной платформе. Хорошая

статистика вызывает доверие, а значит количество экспертов и пользователей будет увеличиваться на платформе. Внизу представлено видео, как пошагово создать курс.

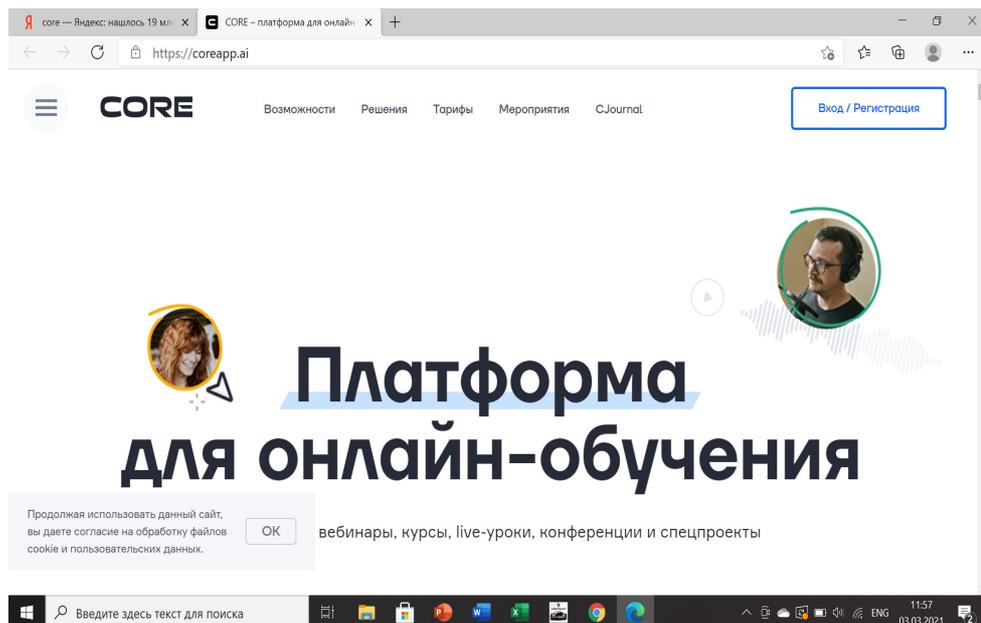


Рисунок 1. Заглавная страница образовательной платформы CORE

В процессе исследования была разработана инструкция по использованию платформы, начиная с регистрации и заканчивая созданием курса [9].

С помощью доступных шаблонов на платформе можно создать всем привычный подраздел онлайн курса. Заготовки для размещения материала отлично подойдут в качестве, например, информационного этапа, диагностики, итогового теста, предварительного материала перед тренингом, обратной связи со слушателями по итогам прохождения курса, площадки для размещения домашнего задания учениками и проведения контрольной работы [10].

Таким образом, подготовленный материал для курса облегчит работу педагогу. Для восприятия стоит текст разбивать и добавлять фото- и видеоматериал. Также доступно размещение презентации с материалом и иллюстрациями к нему.

Результатом работы по проектной деятельности обучающихся будет служить оформленная презентация для представления полученного результата.

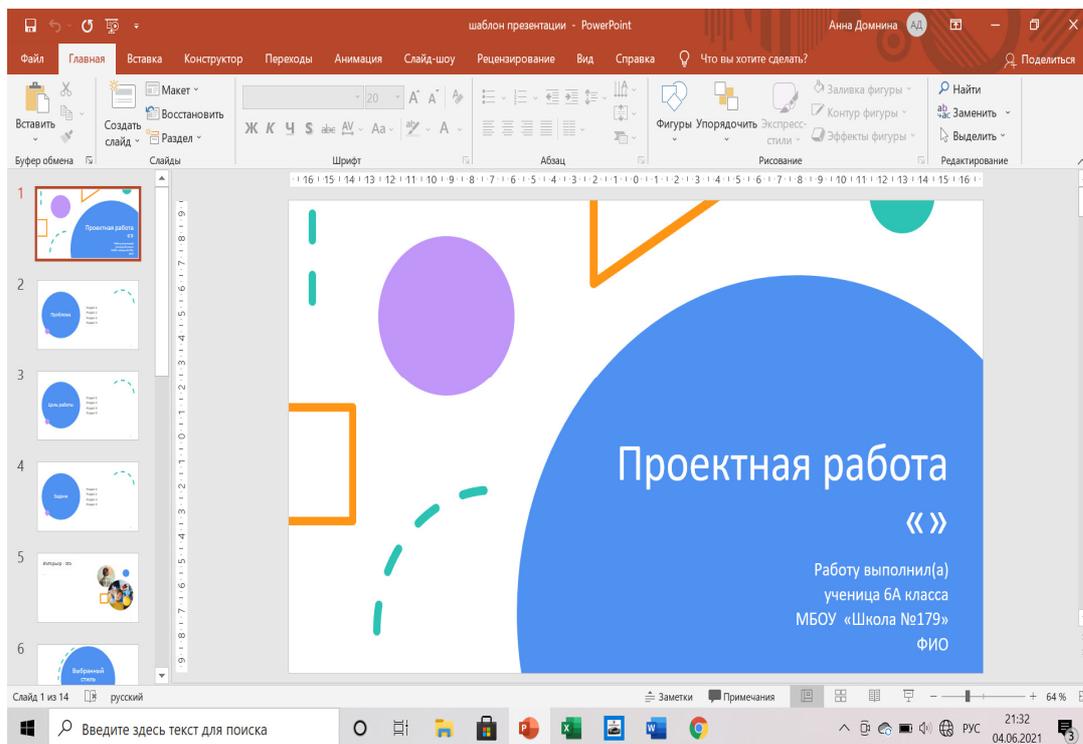


Рисунок 2. Шаблон презентации для представления проекта

Таким образом, можно сделать вывод, что такая организация проектной деятельности позволит разнообразить формы обучения, даст возможность ученику самостоятельно изучать материал, искать информацию и создавать новый продукт. Педагогу нужно контролировать прохождение уроков учениками и следить за процентным показателем правильных ответов, которые будут влиять на выставяемую оценку [11].

Выводы. Таким образом, проектная деятельность является средством обучения и развития личности. Обучение с применением метода проектов позволяет утверждать, что рациональное использование проектной деятельности с применением современных педагогических инструментов в процессе обучения способствует развитию творческих способностей и учебной активности обучающихся.

Литература:

1. Куликова Г.С. Влияние интернет-коммуникаций на другие сферы общения // Проблемы речевой коммуникации. – 2015. – № 5. – С. 54-57.
2. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособие для учащихся 7-11 кл. / В.С. Лазарев. – Сургут, РИО СурГПУ, 2017. – 135 с.
3. Михалкина Е.В. Организация проектной деятельности: учебное пособие / Е.В. Михалкина, А.Ю. Никитаева, Н.А. Косолапова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 146 с.
4. Аньшин В.М., Ильина О.Н. «Управление проектами: фундаментальный курс»/ учебник. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 420 с.
5. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2014. – № 14. – С. 86-94.
6. Казакевич В.М. Технология. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников В.М. Казакевича и др. 5-9 классы: учеб. пособие для общеобразовательных организаций / В.М. Казакевич, Г.В. Пичугина, Г.Ю. Семёнова. – М.: Просвещение, 2020. – 64 с. – ISBN 978-5-09-073208-6.
7. Е.Ю. Малушко, В.Г. Лизунков. Система электронного образования как инструмент повышения конкурентоспособности специалиста в условиях цифровой экономики // Вестник Мининского университета. – Том 8, № 2. – (2020)
8. Груздева М.Л., Тукунова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2 (27). – С. 1.
9. Костылева Е.А., Смирнова Ж.В., Кутепова Л.И. Организация проектной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 195-198.
10. Деулина С.А., Швецова Ю.В., Чайкина Ж.В. Управление проектами в системе дополнительного образования детей. В сборнике: Современные подходы к трансформации концепций государственного регулирования и управления в социально-экономических системах. Сборник научных трудов 10-й Международной научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации. – Курск, 2021. – С. 127-131.
11. Чайкина Ж.В., Мухина М.В., Костылев Д.С., Лукина О.А. Интеграция общего и дополнительного образования как фактор успешной профессиональной ориентации обучающихся. Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 193-198.

Педагогика

УДК 378

аспирант Смиян Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО ЗВЕНА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация. В данной статье на основе анализа научной литературы автором выявлены сущность и содержание компетентностного подхода. Определены его отличия от зарубежных и выявлены основные характеристики, определяющие новизну при проектировании профессионального образования на его основе. В результате автором предложена практическая реализация компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста среднего звена железнодорожной отрасли.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, общие и профессиональные компетенции, личностно-ориентированные развивающие технологии, инновационные формы организации обучения.

Annotation. In this article, based on the analysis of scientific literature, the author identifies the essence and content of the competence approach. Its differences from foreign ones are determined and the main characteristics that determine the novelty in the design of vocational education on its basis are identified. As a result, the author suggests the practical implementation of the competence approach in the process of professional training of the future mid-level specialist of the railway industry.

Keywords: competence-based approach, professional training, general and professional competencies, personality-oriented developing technologies, innovative forms of training organization.

Введение. Динамичный темп внедрения информационных технологий, автоматизация и цифровизация железнодорожного транспорта определили потребность железнодорожной отрасли в современных специалистах не только с определенным уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и способных самостоятельно решать профессиональные задачи и мультимодальные проблемы в реальных условиях производства, принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях в зоне своей

ответственности, выполнять перспективные задачи железнодорожного транспорта в сферах, обеспечивающих инновационное развитие.

Среднее профессиональное образование нацелено на удовлетворение этой потребности и призвано обеспечить рынок труда современными специалистами. Традиционная образовательная система с информационной моделью образования, где при объект-субъектных отношениях между обучаемым и обучающим происходит только передача знаний и умений, не позволяет подготовить такого специалиста и является неэффективной.

Для решения этой проблемы в качестве новой парадигмы образования на государственном уровне провозглашен компетентностный подход. Его идеи зафиксированы в документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», «Образование 2030», Федеральный проект «Молодые профессионалы» и заложены в ФГОС СПО по специальности железнодорожной отрасли, где конечный образовательный результат профессиональной подготовки будущего специалиста среднего звена ориентирован на «обладание компетенциями».

Вопросы теории и практики внедрения компетентностного подхода в профессиональное образование, проблемы и перспективы его реализации отражены в работах известных ученых: В.А. Адольфа, В.И. Байденко, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, В.И. Блинова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Дж. Равена, А.И. Субетто, А.И. Сурыгина, Ю.Г. Татура, Н. Хомского, А.В. Хуторского, Н.К. Чапаева и др.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показал, что для педагогической науки характерна незавершенность решения проблем практической реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав словарно-энциклопедическую литературу и ряд трудов А.П. Беляевой, В.И. Блинова, И.С. Сергеева, А.И. Таюрского и др. в области профессиональной подготовки специалистов СПО, будем понимать под понятием «профессиональная подготовка будущего специалиста среднего звена железнодорожной отрасли» (далее – подготовка) целенаправленный и поэтапный процесс формирования личности специалиста, обладающего набором компетенций в совокупности с системой знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения работ в области профессиональной деятельности по обеспечению надежности и безопасности движения поездов на железнодорожном транспорте. При этом подготовка должна обеспечить оптимальный уровень его профессионализма на рынке труда и социально-культурный статус в обществе.

Реализация инновационной (компетентностной) модели обучения требует перестройки процесса подготовки. В.А. Болотов, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков настаивают на глобальном изменении компонентов образовательного процесса. А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Л.Н. Боголюбов, А.И. Субетто, А.В. Хуторский предлагают, не разрушая традиционную систему образования, встраивать компетентностный подход, интегрируя его с системным, личностно-ориентированным, деятельностным, культурологическим подходами, отмечая их тесную взаимосвязь друг с другом. При существующей незавершенности решения проблем практической реализации компетентностного подхода идея «встраивания» выглядит более приемлемой в настоящее время и не навредит ценности и фундаментальности российского профессионального образования (научности, системности, последовательности).

Обратимся к более подробному рассмотрению сути компетентностного подхода в профессиональном образовании и выявлению характеристик, определяющих новизну при проектировании профессионального образования на его основе.

Истоки зарождения компетентностного подхода прослеживаются со времен промышленной революции в Великобритании XVIII веке, породившей индустриальное общество, основанное на машинном производстве, где при развитии рынка товаров и услуг возникла потребность в экспертах с определенным комплексом специальных знаний, умений и навыков. Со второй половины XX века за рубежом началось становление компетентностного подхода в профессиональном образовании, где в процессе научно-технической революции с быстро развивающейся экономикой происходит переход к постиндустриальному (информационному) обществу, которому необходимы специалисты, способные компетентно работать с наукоемкими технологиями в постоянно изменяющихся условиях и готовые к непрерывному саморазвитию. На сегодняшний день в данном направлении работают четыре независимые друг от друга школы: американская (поведенческий подход), английская (функциональный подход), немецкая (подход «компетенции действия») и французская (многочисленный подход). Они едины в понимании компетентностного подхода, как «обучение на основе компетенций», но имеют отличия в классификации компетенций/компетентностей, в подходах к процессу их формирования и оценке.

Компетентностный подход, разработанный в России, имеет ряд отличий от зарубежных. Во-первых, разделением понятий «компетенция» и «компетентность». Во-вторых, введением в понятийный аппарат понятия «образовательная компетенция». В третьих, включением в набор ключевых компетенций двух новых групп, характеризующих гуманистическую ориентацию отечественного образования: «ценностно-смысловые компетенции» и «компетенции личностного самосовершенствования».

В рамках Болонского процесса компетентностный подход рассматривается как инструмент усиления тесного взаимодействия образования с миром труда. Он актуализирует вопрос о его современном понимании (переосмыслении) [2, с. 36] и ориентирован на цели образования: качество образования, социализация и индивидуализация, где средствами для их достижения выступают компетенции, а содержание образования формируется «от результата» («стандарт на выходе») [8, с. 25]. Компетенции определяются и как результат образования, проявляющийся в деятельности и приводящий к ее эффективности (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, А.К. Маркова, А.И. Субетто, А.В. Хуторской) и как свойство личности, которое выражается в способности субъекта к осуществлению в реальных ситуациях профессиональной деятельности, основанной на применении знаний, умений и опыта, приобретенных в период обучения (В.А. Адольф, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, Л.В. Росновская, Н.Ф. Ефремова). При этом компетенции должны быть конкретны, измеримы, определены по времени и далее востребованы в будущей профессиональной деятельности и работодателями и самими будущими специалистами.

В ФГОС СПО по специальностям железнодорожной отрасли результат профессионального образования представлен следующим набором:

– общие компетенции, которые относятся к «мягким» навыкам (soft-skills), т.е. к совокупности личностных качеств обучающихся, внутренних установок, мотивов, ценностей, определяющих внутренние стремления личности к самосовершенствованию в профессии;

– профессиональные компетенции, которые относятся к «жестким» навыкам (hard-skills), т.е. требования к профессиональной подготовленности как способности выполнять конкретную работу.

Для решения проблемы несоответствия требований работодателя к молодому специалисту с требованиями СПО к выпускнику, конечный перечень профессиональных компетенций формулирует сама образовательная организация и он соответствует видам профессиональной деятельности, сформированным на основе Профессиональных стандартов работников железнодорожной отрасли, с учетом потребностей регионального рынка труда и требований ведущих отраслевых работодателей.

Процесс формирования общих и профессиональных компетенций имеет сквозной характер и непрерывность, который необходимо осуществлять на протяжении всего процесса подготовки.

Объем и глубина содержания обучения по специальностям должны быть адекватны заявленным в образовательной программе компетенциям. Для этого профессиональный цикл образовательной программы делят на профессиональные модули, которые формируются в соответствии с выбранными видами профессиональной деятельности и содержат конкретный перечень профессиональных компетенций для каждого модуля. В содержание обучения включают специальные знания, которые имеют практико-ориентированную направленность и необходимы для формирования системы умений, специфических навыков и функционального опыта.

Для формирования компетенций необходим опыт участия в соответствующей деятельности. Для этого в процессе подготовки реализуются принципы углубленной практической подготовки: лабораторно-практические занятия и учебная практика организуются на рабочих местах в мастерских, на учебном полигоне и на рабочих площадках компетенций; производственная практика - на предприятиях ОАО «РЖД» при сетевом взаимодействии с работодателем.

На первое место ставится сам процесс подготовки, а не время, проведенное в обучении. Содержание образовательной программы обогащается путем введения вариативной части (не менее 30% от общего объема времени), формируемой участниками образовательных отношений в соответствии с потребностями регионального рынка труда и с обеспечением реализации принципа опережающей подготовки кадров (не менее чем на 3 года).

В трудах С.Я. Батышева, К.Г. Митрофанова, Д.А. Махотина, В.А. Болотова и В.В. Серикова реализация компетентного подхода предполагает развитие способности обучающегося действовать в проблемных и нестандартных ситуациях, иметь представления о последствиях профессиональной деятельности и нести за них ответственность [4, с. 9], воспитание личности как субъекта творческой деятельности, усиление личностной направленности образования с ориентацией на выявление и развитие личностных качеств.

Для реализации данных принципов следует ориентировать деятельность обучающегося на бесконечное разнообразие жизненных и профессиональных ситуаций, существующих на реальном производстве в филиалах ОАО «РЖД». В том числе на новые, нетипичные, неопределенные ситуации, мультимодальные проблемы, для решения которых требуется разработка сложного алгоритма действий с применением инструкций и нормативных документов, регламентирующих технологию выполнения работ и безопасность движения поездов, Правил технической эксплуатации железных дорог РФ. Необходимо исключить в процессе подготовки «манипуляции дрессуры» (многократное выполнение однотипных заданий), сделать акцент на понимание изучаемого материала, так как без понимания учение превращается в зубрежку.

При реализации компетентного подхода необходимо выстраивать модели обучения, основанные на принципах активного и самоуправляемого обучения, ориентации на рефлексию и сотрудничество в образовательном процессе. В процессе подготовки преподаватель и обучающийся выступают как равные субъекты учебного процесса, имеют внутреннюю мотивацию к деятельности, которой занимаются, а так же свои задачи и ответственность. При этом обучающегося рассматривают целостно как субъект, индивид, личность и будущий специалист.

Преподаватель должен выявить индивидуальные особенности обучающегося (тип темперамента, тип характера, тип восприятия информации), знать его сильные и слабые стороны, предусматривать его потенциальные возможности. Для этого можно использовать разные методы изучения: метод наблюдения, анкеты, тестирования, эксперимента, беседы.

Преподаватель, выстраивая совместную деятельность, учитывает личные ценности обучающегося, поддерживает его интерес, создает ему условия для самоанализа, самоопределения, самореализации, самовыражения, самооценки, саморазвития. Преподаватель выступает не в роли транслятора знаний, а в роли мотиватора, наставника и тьютора. При этом он обладает развитыми личностными качествами, является специалистом, владеющим профессиональной деятельностью как педагогической, так и профильно железнодорожной, стремится самосовершенствоваться и самореализовываться.

В.А. Адольф считает, что компетентный подход можно рассматривать как некую попытку сочетать творчество и технологии [1, с. 43]. А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.В. Хуторской акцентируют внимание на изменении конфигурации формы занятий, усиливая удельный вес творческой, проектной, интерактивной, практической деятельности [13, с.23], критериев и процедуры диагностики уровня реального достижения результата [5, с. 5], оценки степени успешности освоения компетенций [9, с. 9], разработки и практической реализации конкретных педагогических технологий [6, с. 17]. Так же компетентный подход предполагает принципиально новое учебно-методическое обеспечение, которое включает иной тип учебника [15, с. 85], электронные учебные пособия, компьютерные тренажеры, симуляторы.

Акцентирование образовательного процесса на личности обучающегося, определяет необходимость обеспечить индивидуальную образовательную траекторию развития обучающегося, с преимущественным внедрением инновационных личностно-ориентированных развивающих технологий, таких как субъектно-ориентированные технологии, технологии проектного обучения, игровые технологии, кейсовые технологии. Их применение обеспечит развитие не только профессиональных качеств, но и выявление и развитие «глубинно личностных», уникальных качеств обучающегося, способствующих его индивидуализации и социализации.

В реальных условиях производства и быта такие формы как лекции и семинары не используются, они искусственны и должны быть изменены. Сочетание различных инновационных форм организации обучения

(форсайт, эдьютейнмент, деловая игра, вебинар, круглый стол, кейс-стади, дискуссия, квест, проект, воркшоп, бэкграунд) разнообразных и насыщенных по содержанию, позволяющих обучающемуся испытывать эмоции в процессе обучения, проявлять физическую и интеллектуальную активность, взаимодействовать друг с другом, с техникой, с преподавателем, с природой и т.д., делает учебный процесс более интересным и эффективным. При этом занятия выходят «за рамки кабинета» в специально оборудованные рабочие места – учебный полигон, рабочие площадки компетенций, тренажеры-симуляторы, а так же в цифровую образовательную среду.

Для поэтапной диагностики и оценки уровня освоения общих и профессиональных компетенций необходимо использовать современные инструменты и механизмы – портфолио (индивидуальные достижения), компетентностно-ориентированные задания, игровые формы контроля: занятия-конкурсы, конкурсы профессионального мастерства, олимпиады и чемпионаты, демонстрационный экзамен, независимая оценка квалификации.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что компетентностный подход определяется большинством ученых как ведущий методологический ориентир развития СПО, но при этом имеет выявленные риски в его практической реализации, особенно в отношении душевных и нравственных качествах личности обучающегося.

Предложенная в статье практическая реализация компетентностного подхода в процессе подготовки при совместном взаимодействии как субъектов образовательного процесса, так и заказчика (будущего работодателя) с образовательной организацией, позволит усилить практическую ориентированность обучения, включая личностную, деятельностную и культурологическую составляющие, сохранив при этом универсальность и фундаментальность российского образования.

Успешная практическая реализация позволит подготовить профессионально-компетентного будущего специалиста среднего звена железнодорожной отрасли в соответствии с современными требованиями информационного общества и работодателя, а так же будет способствовать формированию развитой личности и социально-активного индивида, открытого для других, эмоционально устойчивого, с глубокой внутренней гармонией, способного к самореализации и саморазвитию.

Литература:

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой фактор реализации компетентностного подхода в образовании / В.А. Адольф // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1(35). – С. 43-47
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. Пособие / В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев, А.М. Новиков. – Москва: ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
4. Болотов В.А. Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
5. Вербицкий А.А. Качество подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода / А.А. Вербицкий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – №4.
6. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
7. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования / М.В. Дубова // Интеграция образования. – 2010. – № 1. – С. 59-63.
8. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
9. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 3-14.
10. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16-31.
11. Ибрагимова Л.А. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования / Л.А. Ибрагимова, Г.А. Петрова // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 57-66.
12. Махотин Д.А. Компетентностно-ориентированные задания как средство оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся / Д.А. Махотин // Среднее профессиональное образование. – 2014 – № 5. – С. 17-20.
13. Сериков В.В. Личностная и компетентностная стратегии урока / В.В. Сериков // Учебный год. ФГНУ «ИСРО РАО». – 2020 – № 1(59). – С. 23-27.
14. Субетто А.И. Онтология компетентностного подхода в образовательной системологии / А.И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – N 1. – С. 100-126.
15. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85-91.
16. Чапаев Н.К. Э.Фромм и компетентностный подход: в поисках философии образования целостного человека XXI века / Н.К. Чапаев // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 2(27). – С. 133-137.

УДК 377.3

доцент, кандидат педагогических наук Сорочинский Максим Анатольевич

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

магистрант Попов Максим Витальевич

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

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СБЕРУНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. В статье представлены результаты анализа понятий «корпоративное обучение» и «корпоративный университет», рассмотренных на примере образовательной деятельности АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», способствующие уточнению роли корпоративных университетов в развитии системы образования. Приводится опыт решения образовательных задач в области развития корпоративного образования. Определены основные критерии успеха и дидактический потенциал рассматриваемого корпоративного университета (СберУниверситет).

Ключевые слова: сберуниверситет, корпоративное обучение, развитие образования, компетенции, повышение квалификации, корпоративный университет.

Annotation. The article presents the results of the analysis of the concepts of "corporate training" and "corporate university", considered on the example of the educational activities of the ANO DPO "Sberbank Corporate University", which contribute to clarifying the role of corporate universities in the development of the education system. The experience of solving educational problems in the field of corporate education development is given. The main criteria for success and the didactic potential of the corporate university under consideration (Sberbank University) are determined.

Keywords: sberbank university, corporate training, education development, competencies, professional development, corporate university.

Введение. В современном мире системе образования в любой стране уделяется особое внимание. Ведь образование рассматривается как драйвер развития общества и государства. В нашей стране всегда уделялось особое внимание развитию образования на всех уровнях, однако «следует признать, что система профессионального обучения, существующая на данный момент в России, не удовлетворяет потребности корпораций ни в объеме, ни в качестве» [7]. Человек, получив высшее образование и устроившись на работу в организацию, должен постоянно актуализировать и дополнять свои знания, осваивать необходимые навыки и развиваться в связи с современными требованиями [9]. Данная концепция называется *life-long learning* и предусматривает обучение в течение всей жизни. К сожалению, государственные организации не всегда способны предложить актуальные курсы и образовательные программы, а также, они могут идти в разрез с производственными задачами на конкретном предприятии. Немаловажным фактором также является коммерческая тайна производственных процессов внутри организации. В то же время, «существующая система профессионального высшего образования не может и, скорее всего, не должна воспроизводить в полной мере функции корпоративного образования, если эта услуга не оплачивается вузу как дополнительная. Совершенно ясно, что система высшего профессионального образования должна готовить выпускников, ориентированных на работу в любой корпорации, независимо от ее миссии, степени понимания ее топ-менеджментом роли и задач корпоративного обучения. С другой стороны, наличие конкуренции приводит к постоянному появлению новых форм и методов решения практических задач, знание которых весьма полезно для будущих выпускников» [10, с. 64].

Необходимо знать, что единого определения понятия «корпоративное образование», в нашей стране, нет. Одной из причин неоднозначного его определения, на наш взгляд, является то, что корпоративное образование «де-факто» в России существует и активно развивается, но «де-юре», нормативно «корпоративное образование» не имеет официального статуса, оно не закреплено никакими нормативными документами [5].

Тем не менее, многие крупные компании самостоятельно занимаются образовательной деятельностью и выстраиванием профессионального обучения своих сотрудников. Данный вид обучения получил название корпоративное обучение [12, 13]. На наш взгляд, корпоративное обучение является одним из инструментов профессиональной переподготовки сотрудников, обучения новым навыкам и специальностям, развитию личностных навыков *hard & soft skills*. Один из способов укрепления корпоративной культуры, повышения эффективности кадров и конкурентоспособности компании. Оно позволяет организации обучать сотрудников самостоятельно, в том числе и без отрыва от производства, сохраняя при этом конфиденциальность процессов внутри организации.

Изложение основного материала статьи. Если проанализировать стратегию обучения сотрудников в российских компаниях то, по мнению Андрияновой М.В., можно выделить следующие её формы: 1) Полное отсутствие обучения, отстранение организации от обучения своих сотрудников (сотрудников нанимают с уже необходимыми навыками); 2) Отсутствие обучения в организации, но активное поощрение собственных усилий сотрудника, направленных на повышение квалификации и раскрытие своего потенциала (различные формы мотивации за самостоятельное обучение); 3) Формальное обучение (обучение под видом корпоративного досуга и не способствующее реальному развитию персонала); 4) Выборочное обучение (обучение только определенной группы, например управленцев); 5) Систематическое обучение персонала (модульное обучение совместно партнерами или организованное специальными образовательными организациями); 6) Полноценное внутрифирменное обучение персонала (эволюционное и последовательное развитие персонала) [4]. В России полноценное обучение внутри компании могут себе позволить только крупные организации, но тем не менее, работодатели с каждым годом уделяют процессу образованию все больше внимания, что говорит о процессе становления обучения в нашей стране. Крупные организации активно развивают данное направление и вкладывают миллионы рублей в развитие персонала, в том числе создавая отдельные организации – корпоративные университеты.

Термин «корпоративный университет» трактуется совершенно по-разному. Часто под ним объединяют различные формы корпоративных образовательных структур (от отделов, центров обучения до сторонних образовательных организаций) [6].

Например, определение Марка Аллена направлено на «достижение ее (компании) миссии путем деятельности, направленной на культивирование индивидуального и организационного научения, знания и мудрости» [2, с. 4]. Дуг Гартти обращает внимание в том числе и на корпоративные ценности и определяет корпоративный университет как «стратегический разработчик человеческого капитала в компании, который соответствует ее бизнес-целям, инструмент для трансляции корпоративной культуры и катализатор создания и передачи знания» [3].

Несмотря на большие затраты на обучение персонала, каждая компания выбирает формы реализации обучения исходя из своих потребностей и интересов, по мнению А.В. Кириллова «эти формы можно свести в три основные группы: учебные центры и корпоративные университеты, созданные совместно с вузами; собственные корпоративные университеты, применяющие все формы обучения; корпоративные университеты, делающие основную ставку на дистанционные формы» [7]. Каждая из данных форм имеет свои преимущества и недостатки и направлена на конкретную потребность и стратегию в организации.

Исходя из рассмотренных определений, корпоративный университет рассматривается, в основном, как инструмент удовлетворения образовательной потребности конкретной организации. Однако уже сейчас происходит значительная трансформация, при которой корпоративные университеты оказывают непосредственное влияние на образовательный процесс (в основном высших учебных заведений) и, в том числе, задают тренды в области использования образовательных технологий.

Тенденция по созданию корпоративных университетов появилась зарубежом. Как считают, одним из первых таких университетов (Engineering and Management Institute) был создан в 1927 году компанией General Motors. Хотя, в то время такого термина не существовало, значительно позже его стала использовать компания Motorola [14]. Затем в 1961 году компанией McDonald's, основан Hamburger University – центр подготовки менеджеров компании.

В России корпоративные университеты начали появляться в 1990-х годах с приходом в страну крупных компаний таких как Coca-Cola, McDonald's, Motorola и др. Вслед за этим, российские компании начали открывать свои собственные корпоративные университеты. Одним из первых был создан Корпоративный Университет «Билайн», который в 1999 году начал свою работу и до последнего времени считался наиболее удачным и успешным последователем в реализации первоначальной западной идеи создания Корпоративных Университетов. Затем и другие крупные компании начали реализовывать подготовку сотрудников в собственных корпоративных университетах, которые являются лидерами в данном направлении: КУ «Северсталь», КУ ВТБ, КУ «Росгосстрах», «Билайн Университет», Mars University, КУ «Норникель», КУ «Ростелеком», КУ «Вимм-Билль-Данн», КУ КБ «Сухой», КУ «Уралкалий», КУ «АВИСМА», КУ «Камкабель», КУ «Лукойл» [4].

Подобный путь развития системы обучения персонала доступен далеко не всем, даже если речь идет о наиболее успешных российских компаниях. Корпоративные университеты в нашей стране находятся только на стадии развития, общее их количество чуть больше 100.

Развитие корпоративного образования не стоит на месте, компании развивают данное направление. Так в 2015 году компания Сбербанк заняла первое место в новом рейтинге «15 лидеров корпоративного образования», опубликованном журналом РБК, а в 2020 году Виртуальная школа Сбербанка стала финалистом конкурса EdTech Awards 2020 в номинации Corporate Training Solution (Cool Tool). Таким образом, корпоративный университет Сбербанка (СберУниверситет) занимает ведущую роль в корпоративном образовании России. Именно на его примере мы рассмотрим дидактический потенциал корпоративных университетов, который можно использовать в системе образования нашей страны.

Компания Сбер (до 2020 года – Сбербанк), в настоящее время, является одним из лидеров в области создания цифровых экосистем, не исключением является и образовательная деятельность, направленная на качественную подготовку внутри организации. Так, в 2012 году была учреждена автономная некоммерческая организация (АНО) «Корпоративный университет Сбербанка» для решения корпоративных задач в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников. При его создании учитывался опыт компаний-мировых лидеров в этой области (IBM, Huawei, Boeing и др.). В 2014 году университет получил лицензию на осуществление образовательной деятельности и открыл свой собственный кампус на берегу реки Истры с учебным кампусом, гостиницей, бассейном и другой необходимой инфраструктурой площадью 120 гектаров. Миссия университета: «Мы создаём среду и систему обучения руководителей Сбербанка и организаций его экосистемы для успешной конкуренции в современном мире...».

Рассмотрим особенности образовательного процесса в Корпоративном университете Сбербанка. Весь предоставляемый спектр образовательных программ можно разделить (условно) на три основных направления:

- 1) корпоративные программы;
- 2) открытые программы;
- 3) онлайн курсы.

В портфеле СберУниверситета более 280 образовательных решений (онлайн-курсы, очное обучение, программы и семинары), которые направлены на развитие мягких, когнитивных, цифровых и профессиональных навыков, которые обновляются каждый год.

Корпоративные программы – основное направление университета. Ежегодно по данным программам обучаются менеджеры и персонал компании. Некоторые программы доступны для организаций партнеров и обычных слушателей (дизайн-мышление, корпоративные переговоры, школа ИТ-профессий, современные технологии гос. управления и др.).

Открытые программы – разработаны для удовлетворения образовательных потребностей партнеров. Университет сотрудничает с другими заинтересованными в обучении компаниями и ежегодно обучает более 55000 человек. Программы профессиональной переподготовки (уровневые программы) направлены на комплексную переподготовку руководителей и топ-менеджеров организации, развитие и приобретение навыков, необходимых для успешной реализации бизнес-задач в условиях цифровой трансформации.

Онлайн курсы представляют собой направление для широкой массы людей, которые могут пройти электронные курсы или обучиться на дистанционных программах по развитию soft и digital skills. Обучение

проходит на собственной платформе – Виртуальная школа и позволяет получить доступ ко всем материалам программы.

Помимо обширной образовательной программ особое внимание уделяется «ядру» образовательной деятельности – преподавателям. Спикерами и преподавателями являются более 340 человек: ключевые руководители компании, ведущие мировые эксперты (Bridgewater Associates, Service Quality Institute, Boeing), космонавты, олимпийские чемпионы, бизнесмены и др. Кроме этого университет организывает совместные программы с другими образовательными организациями, например с французской бизнес-школой и исследовательским институтом INSEAD. Это позволяет сделать процесс как можно более практико-ориентированным, ведь преподают лидеры своих направлений [11].

С точки зрения педагогики, можно выделить следующие дидактические принципы, на основе которых, выстраивается процесс обучения в корпоративных университетах:

1) Зависимость организации и содержания корпоративного обучения от состояния в конкретной компании кадровой политики и уровня ее развития.

2) Постоянный, непрерывный, сплошной характер обучения, без перерывов и каникул.

3) Компетентностный и рефлексивный характер обучения. Учет специфики решения практически задач компании [8].

Кроме этого, фактором развития СберУниверситета может выступать продвижения бренда компании благодаря обучения людей вне собственной организации востребованным навыкам. Это может способствовать созданию трендов в образовательной деятельности, наиболее быстрое внедрение инноваций в образовательный процесс страны.

Выводы. По словам Германа Грефа, председателя правления компании, цифровая трансформация банка была бы невозможна без созданной в «Сбере» системы профессионального образования. «Мы выбрали образование своим стратегическим приоритетом и считаем своим долгом способствовать развитию в нашей стране образования нового уровня, помогая внедрять цифровые образовательные платформы в школах и вузах, давая возможность осваивать новые востребованные профессии в любом возрасте» [1], что указывает на особый статус образования в развитии компании. На примере компании Сбер можно наблюдать тенденции по поддержке школ и вызов крупными компаниями что способствует развитию образования в целом.

Таким образом, корпоративные университеты позволяют выстроить логическую и законченную систему образования, реализующую концепцию life-long learning и являются необходимым инструментом для развития на рабочем месте. На наш взгляд, системе образования нашей страны необходимо находить точки соприкосновения (как это, например происходит с компанией Сбер) с корпоративными университетами в рамках развития образования России, что будет иметь двусторонний конвергентный эффект развивая при этом систему образования и адаптируя под потребности работодателей, а с другой стороны, позволит привлекать сотрудников, преподавателей из системы образования в компании, дополняя и расширяя свои образовательные программы.

Литература:

1. «Сбер» провел конференцию по развитию образования [Электронный ресурс] / Известия. – URL: <https://iz.ru/1078593/2020-10-26/sber-provel-konferentciiu-po-razvitiuu-obrazovaniia> (дата обращения: 02.09.2021).

2. Allen M. Next generation of corporate universities. Innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities. San Francisco: Pfeiffer, 2007.

3. Guthrie D. Corporate Universities: An Emerging Threat to Graduate Business Education, Forbes, 2013, [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.forbes.com/sites/dougthrie/2013/01/22/corporate-universities-an-emerging-threat-to-graduate-businesseducation/#4f31519817a0>

4. Андриянова М.В. Внутрифирменное обучение персонала в России: тенденции и перспективы // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2018. – Т. 7. – № 2(23). – С. 27-30.

5. Галагузов А.Н. О статусе корпоративного и дополнительного образования // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 4. – С. 28-29.

6. Долженко Р.А. Опыт оценки эффективности обучения в корпоративном университете Сбербанка // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2018. – № 42. – С. 161-179.

7. Кириллов А.В. Развитие корпоративного обучения в современных условиях // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. – 2014. – Т. 7. – № 5. – С. 6-16.

8. Кузнецов В.В. Корпоративное образование. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. Ун-та, 2010. – 227 с.

9. Липатова Л.П., Самохина Е.А. Тенденции в образовании: корпоративный университет как связующее звено бизнеса и образования // Экономика образования. – 2017. – № 4(101). – С. 14-20.

10. Минзов А.С., Черемисина Е.Н. Корпоративные университеты: проблемы создания и тенденции развития // Вестник российской академии естественных наук. – 2008. – № 1. – С. 63-68.

11. Официальный сайт СбурУниверситет [Электронный ресурс] URL: <https://sberuniversity.ru/about> (дата обращения: 25.08.2021).

12. Пахомова Е.В. Корпоративные университеты в системе российского образования (результаты социологического исследования) // Человек и образование. – 2006. – № 7. – С. 59-64.

13. Сорочинский М.А. Развитие корпоративного электронного обучения Современное образование: традиции и инновации. – 2016. – № 4. – С. 225-231.

14. Тимашева А.С. Корпоративное обучение и корпоративные университеты в России // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами: Сборник научных статей VI Международной научно-практической конференции, Москва, 06-08 апреля 2021 года. – Москва: ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ "ЭДЕЛЬВЕЙС", 2021. – С. 484-490.

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Спирина Мария Леонидовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Сушков Андрей Валентинович

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

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблема взаимодействия подростков с медиасредой, в контексте формирования медиакультуры подрастающего поколения. Приводятся основные подходы определению понятий медиакультуры и медиаобразования, анализируются особенности и возможности медиаобразования, как фактора формирования медиакультуры у учащихся. Обозначены компоненты, характеризующие формирование медиакультуры, также в статье уделяется внимание сущности и значению медиаграмотности в процессе освоения учащимися медиакультуры.

Ключевые слова. Медиакультура, медиаобразование, медиаграмотность, медиасреда, медиатекст.

Annotation. This article discusses the problem of interaction of adolescents with the media environment, in the context of the formation of media culture of the younger generation. The main approaches to the definition of the concepts of mediaculture and media education are given, the features and possibilities of media education as a factor in the formation of media culture among students are analyzed. The components characterizing the formation of media culture are identified, the article also focuses on the essence and meaning of media literacy in the process of mastering media culture by students.

Keywords. Media culture, media education, media literacy, media environment, media text.

Введение. На сегодняшний день культура, формируемая медиасредой, существенно влияет на усвоение детьми и молодёжью различного спектра социальных норм, на формирование ценностных ориентаций. Индустрия кино, телевидение, компьютерные игры, видео социальные сети и иной контент, распространяемый посредством сети Интернет, печатные издания и мобильная связь предлагают самые различные нормы и стандарты жизни, зачастую противоречащие друг другу. Даже зрелый человек не всегда в состоянии критически переработать информацию и объективно оценить роль и влияние средств массовой информации и коммуникации на его жизнь.

Поэтому так важно научить молодое поколение правильной ориентации в информационном потоке и его рациональном использовании – ведь совсем отказаться от её применения и услуг не только не рационально, но и не менее пагубно для успешной социализации личности в современном обществе.

Изложение основного материала статьи. Одной из существенных проблем современной медиакультуры является адекватность восприятия медиаконтента. Для её решения во всём мире предпринимаются усилия по развитию медиаобразования. Согласно «Российской педагогической энциклопедии», к основным задачам медиаобразования относят подготовку нового поколения к жизни в современных условиях, к восприятию и осознанию различной информации.

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации».

В материалах ЮНЕСКО за 1984 г. дается следующее определение «медиаобразования»: «Обучение теории и практическим умениям для овладения современными СМК, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике. Его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний».

В наши дни также имеет место более широкое понимание медиаобразования – не только как определенного компонента школьного или вузовского образования, но и как долговременной общественно-просветительской деятельности, ориентированной на детей и взрослых. Сторонники данного подхода понимают под медиаобразованием прежде всего непрерывное развитие личности в обществе.

В целом необходимо отметить, что в современных трактовках медиаобразования упор делается на формирование у потребителей различного рода медиаконтента способности к активному, осмысленному усвоению медийного содержания, основанной на знаниях о сущности, специфике и целях массовых коммуникаций. Внимание уделяется развитию самостоятельного критического мышления по отношению ко всему спектру СМК, на приобретение практических навыков в выявлении ложных сведений и искажений в получаемой информации, на выработку стойкого иммунитета против манипулятивного влияния СМИ, на обогащение социального опыта аудитории в практике общения с печатной и электронной продукцией.

В контексте воспитания медиакультуры у подростков, под ней нужно понимать ту область культуры, которая формируется во взаимодействии подростка со СМИ и СМК в самом широком их понимании.

Главная цель медиаобразования – формирование медиакультуры личности, её социализация, формирование способности к диалогу и управлению социально-культурной сферой.

Выделим также основные подходы к целям медиаобразования, которые разные авторы в целом сводят к следующему:

- изучение и освоение медиареальности в общем;
- установление социокультурных связей между человеком и медиакультурными процессами;
- изучение закономерностей массовых коммуникаций, взаимодействие человека в мире медиа;
- освоение языка сми;
- овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий.

Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Медиаобразование сегодня становится социокультурным явлением, частью основных прав каждого гражданина на свободу самовыражения и права на информацию, является инструментом демократии. Оно позволяет человеку овладеть способностями использования медиа в коммуникации; обеспечивает знание того, как анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и культурные интересы, их контекст; интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые посредством медиа; отбирать соответствующие медиа для создания и распространения собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории.

Средства передачи информации создают условия для развития человека, овладения широким кругом информации. Но в тоже время объективно они формируют потребителя определённой информации. Станет ли этот потребитель активным субъектом культуры – зависит от многих дополнительных условий:

- Подготовленности человека к взаимодействию с медиа.
- Включенности медиа в его реальную жизнедеятельность.
- Влияния семьи.

Вот почему в современных условиях так велика роль медиаобразования.

В Германии и Австрии медиаобразование включено в инвариантную часть школьных программ и призвано вооружить учащихся компетенциями, необходимыми для жизни в информационном обществе (как в урочной, так и во внеурочной форме).

В Великобритании сложился традиционный подход к необходимости медиаобразования, сфокусированный на том, что СМИ, по сравнению с «классическим, высоким» искусством, начисто лишены культурных ценностей и пропагандируют фальшивые позиции и идеологии.

Современная система образования призвана формировать умения учиться, добывать информацию, а не столько запоминать и заучивать отдельные стройные системы фактов. В этих условиях особое значение приобретает информатизация образования и повышение информационной культуры личности, которая рассматривается как «составная часть общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность устойчивых навыков эффективного применения информационных технологий».

Отсутствие должного внимания к медиаобразованию несмотря на очевидные успехи в этой области – симптом болезни нашей образовательной системы: неумение считаться с той средой, в которой живут сегодня наши дети и подростки и будут жить завтра.

Формирование медиакультуры в целом основано на ряде компонентов. Первый компонент – опыт. Чем больше опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше потенциал для развития на фоне не смешения реальностей. Максимально опыт контактов с медиа у школьников можно сформировать путём частого использования информационных технологий в различных видах деятельности (применение учителем авторских компьютерных презентаций, электронных учебников).

Второй компонент – наличие умений и применение умений в сфере медиа. Наилучшим способом достигается путём проблемного коллективного обсуждения и рецензирования медиатекстов (статей, фильмов, телепередач, сайтов сети Интернет): сопоставление и обсуждение кинофильмов, статей, книг; подготовка рефератов, посвященных проблемам медиакультуры; устные коллективные обсуждения медиатекстов. Проектная деятельность с использованием исследовательских, поисковых методов, методов решения проблем, ориентированных на самостоятельную деятельность учащихся, также может выступить существенным подспорьем формирования данного типа культуры. Решение проектных проблем должно предусматривать умение интегрировать и рецензировать информацию, отбирать и применять знания из различных областей науки, творческих областей и масс-медиа.

Третий компонент – готовность к самообразованию. Проявляется тогда, когда ученик часто использует и объективно оценивает медиаресурсы, готов самосовершенствоваться, используя эти ресурсы. Изучив интернет-ресурсы, накопив собственный материал по конкретной тематике, ребята могут представить результаты в виде видеofilmа, компьютерной презентации, осмысливая таким образом использованные ресурсы, приобретая свои и получая возможность делиться ими, путём размещения в Интернете.

Собственно, на этих и подобных компонентах и строятся медиаобразовательные модели, среди которых можно выделить модель Л. Мастермана, делающую акцент на критичном восприятии информации и культурологическую медиаобразовательную модель, акцентирующую внимание на самовыражении человека в мире медиа.

Рассматривая формирование медиакультуры подростков, можно отметить, что теоретической основой содержания медиаобразования должно стать сочетание двух важнейших направлений:

– знакомство учащихся с образно-языковыми особенностями того или иного медиа, формирование навыков их анализа и творческой деятельности на их основе;

– использование развивающего воспитательного и художественно-эстетического потенциала кино, телевидения, видео, компьютерных технологий и других медиа в работе с учащимися.

В целом варианты освоения медиакультуры в рамках современной школы должны способствовать:

– реализации художественно-творческого потенциала подростков в формах, нацеленных на профессиональную ориентацию;

– формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;

– формированию личной и активизации общественной позиции школьника;

– освоению ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;

– возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над творческими проектами;

– интенсификации освоения знаний и умений, формированию целостной, единой картины мира.

С медиаобразованием тесно связано такое понятие, как «медиаграмотность». «Медиаграмотность» – то, что помогает учащимся общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в обществе. Медиаграмотный учащийся должен быть способен осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к медиаконтенту и сопротивляться манипуляциям, т.е., обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся возможность:

– развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструирует реальность;

- получать знания социального, культурного, политического и экономического и иного знания и распространяемых ими ценностей;
- развивать уровень оценки и эстетического восприятия медиатекстов;
- декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
- анализировать и применять разнообразие использования и создания медиатекстов;
- осознавать тайные мотивы создания медиатекстов;
- понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов;
- приведём также несколько трактовок понятия «медиаграмотность»:
- способность осваивать, интерпретировать, анализировать и создавать медиатексты;
- способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения в различных формах;
- процесс подготовки «медиаграмотного человека», обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа.

Выводы. В центре медиаобразования должна быть личность. Необходимо учитывать интересы и вкусы пользователей, возраст, образование и воспитание. Поэтому задача обучения не только в формировании критического мышления, но и в развитии умения отстаивать свои медиапредпочтения. Формирование медиакультуры – скорее диалог, чем трансляция готовых рецептов и идеалов. Нельзя навязывать свои вкусы, даже путём ссылки на высокие образцы медиакультуры.

Подытоживая сказанное, отметим, что в настоящий момент, несмотря на отдельные успешные разработки в данной области, в целом вопросам формирования и развития медиакультуры по-прежнему не уделяется достаточного внимания со стороны школы.

Литература:

1. Бондаренко Е.А. Детская тележурналистика в формировании медиакультуры [Электронный ресурс] // Медиа. Информация. Коммуникация: Международный журнал. URL: <http://mic.org.ru/index.php/1-nomer-2012/66-bondarenko-2> (дата обращения: 17.06.2021).
2. Дрофа Е.В. Формирование медиакультуры современного школьника [Электронный ресурс] // URL: <http://ito.edu.ru/2015/Rostov/V/2/V-2-3.html> (дата обращения: 17.06.2021).
3. Кириллова Н.Б. Зачем нужна медиакультура // Уральский Федеральный округ. – 2004. – № 1. – С. 1-4.
4. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М.: Академический проект, 2006. – 448 с.
5. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.
6. Media Education. – Paris: UNESCO, 1984. – 8 p.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Старовойтова Жанна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

СТУДЕНЧЕСКИЙ ФОРУМ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ»

Аннотация. В статье представлен анализ опыта организации студенческого научного форума для студентов, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение». Представлена история развития форума, актуальные этапы организации форума, методы и приемы организации проектной деятельности со студентами.

Ключевые слова: проектное обучение, научный форум, проектные умения.

Annotation. The article presents an analysis of the experience of organizing a student scientific forum for students studying in the direction of "Vocational training". The history of the forum development, the actual stages of the forum organization, methods and techniques of organizing project activities with students are presented.

Keywords: project training, scientific forum, project skills.

Введение. Современные требования к выпускникам профессиональных образовательных организаций на рынке труда диктуют необходимость и актуальность формирования и развития у обучающихся умений и навыков проектной деятельности. Начиная с 2017 года, когда Министерство образования науки представило модель реализации проектно-ориентированных программ, ориентирующих вузы и колледжи на реализацию стратегии активизации проектного обучения, формирование готовности обучающихся к выполнению проектов различного типа в командном режиме, реализовывать полный жизненный цикл проектной деятельности.

Профессиональные образовательные организации представляют опыт различных форматов внедрения проектного обучения, механизмов вовлечения студентов и педагогов в проектную деятельность. Научно-исследовательский и практический интерес представляет опыт ряда российских вузов, в частности:

- Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», с 2014 года реализует проектное обучение «как вид учебной деятельности, как часть учебно-профессиональной подготовки бакалавров [1, с. 15]. «Проектное обучение рассматривается как вид отдельной, специально-организованной деятельности студентов, нацеленной на решение определенной проблемы и имеющей в качестве результата конечный продукт деятельности» [1, с. 15]. Формат организации проектной деятельности – проектно-учебные лаборатории. Уделяется главенствующее внимание разработке и реализации в практику междисциплинарных проектов лабораторий.

- ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» представляет опыт организации технологических стартапов. В вузе для этого создан Центр проектной деятельности.
- «Нижегородский технологический институт (филиал) УрФУ реализует проектное обучение как совместную деятельность преподавателей, внешних экспертов, заказчиков и студентов, направленная на создание уникального продукта и формирование научно-технического задела, совместно с достижением дополнительных образовательных результатов» [1, с. 16].
- «Институт компьютерных технологий и информационной безопасности (Южный федеральный университет) предлагает для изучения опыт реализации творческих проектов, организации проектной деятельности как организации самоуправляемой деятельности малой группы студентов, обучающихся в процессе создания конкретного проекта с обязательной презентацией итогов работы» [1, с. 16].
- «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского организует проектное обучение в формате всероссийской школы, деятельность которой направлена на формирование у студентов метаумений, познавательных навыков, легко переносимых на другие сферы деятельности» [1, с. 17].

Нужно заметить, что опыт организации проектного обучения в педагогических вузах мало освещен в научной литературе. На уровне диссертационных работ рассматривается частно-методический аспект реализации проектного обучения, в рамках конкретной предметной подготовки.

В этой связи представим описание опыта организации студенческого форума как условия развития проектных умений студентов, обучающихся по направлению Профессиональное обучение (по отраслям), в частности по профилям: 44.03.04 «Экономика и управление», 44.04.04 «Менеджмент в образовании», «Управление человеческими ресурсами в образовании», в ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». Материал статьи акцентирован на описание механизмов и форматов вовлечения студентов и педагогов из Омских вузов и колледжей в проектную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Начиная с 2013 года кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления совместно с социальными партнерами ежегодно проводит Студенческий научный форум «Будущее региона – в руках молодых». «Форум рассматривается как организационно-педагогическое условие для профессиональной, творческой, социально-общественной самореализации студенческой молодежи и максимального использования ее потенциала для развития региона» [2].

В первые годы проведения форума осуществлялся активный поиск творческих идей и экспериментальных форм организации привлечения студенческой молодежи к решению актуальных проблем Омского региона в области образования, экономики и промышленности. Первоначально проводились «презентационные площадки по направлениям: «Досуг, культура и искусство», «Экономика, управление, маркетинг», «Образование: инновации, технологии», «Здравоохранение, экология, эргономика», «Промышленность, агропромышленный комплекс, транспорт и строительство» [2]. Первый опыт проведения форума актуализировал обсуждение вопроса о необходимости создания «регионального научно-образовательного центра «Интеграция» [2], как структурной единицы, реализующей проектные форматы в системе профессионального образования.

РНОЦ «Интеграция» по настоящее время выступает не только структурной единицей, реализующей проектные форматы в системе профессионального образования, но управленческим механизмом реализации проектного обучения в педагогическом вузе, проектной студенческой лабораторией. Центр в соответствии с целью и задачами подготовки и проведения студенческих форумов функционирует по нескольким ведущим направлениям организации проектной деятельности обучающихся:

- 1) Реализация сотрудничества ФГБОУ ВО «ОМГПУ» с образовательными организациями среднего профессионального образования, а также некоммерческими организациями, для совершенствования научно-исследовательской и проектной деятельности студентов по проблемам профессионального образования, профессиональной педагогики и психологии.
- 2) Оказание учебно-методической помощи и консалтинговых услуг педагогам образовательных организаций высшего, среднего и дополнительного профессионального образования по организации проектной деятельности студентов и развитию их проектных умений.
- 3) Содействие развитию научных исследований и современных технологий проектного обучения в практику профессиональных образовательных организаций.
- 4) Содействие повышению интереса общественности к реализации студенческих проектов, поддержке проектной инициативы молодежи и студенчества, инноваций в области экономики и управления образованием в регионе.

На форумах традиционно в организационный комитет входят руководители и со-руководители: заместитель Министра образования Омской области, председатель Совета директоров профессиональных образовательных организаций Омской области, директор Центра сертификации и экспертизы «Омск-Тест», председатель АНО «Омский Центр инноваций социальной сферы»; заместители директора по научно-методической работе Омских колледжей, председатель Методического объединения методистов ОО СПО г. Омска и Омской области, руководители профессиональных образовательных организаций, почетные работники СПО; проректоры и ректор ОмГПУ; кандидаты педагогических, технических экономических, медицинских наук; доценты и профессора кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления ОмГПУ.

К участию в форумах приглашаются бакалавры, магистранты различных направлений подготовки: «Управление качеством», «Профессиональное обучение», обучающиеся колледжей по специальностям «Экономика и бухгалтерский учет», «Коммерция», «Социальная работа».

Заслуживают внимания организационные формы и методы проведения студенческих форумов: дискуссионные площадки, коворкинги, мастер-классы, тренинги. В 2015 году, например, на форуме был проведен тренинг развития конкурентоспособности личности, цель которого активизировать рефлексию личностных качеств конкурентоспособного специалиста на рынке труда. Одной из задач тренинга заключалась в развитии личностных качеств, способствующих успеху в проектной деятельности. Логика работы представлена несколькими модулями: 1-й модуль «Кто такой конкурент?» нацелен на анализ понятия конкурентоспособности и ее значимости для проектной деятельности; 2-й модуль «Самопрезентация» ориентирован на развитие умений оценивать эффективность выбора стратегий и тактик визуальной самоподдачи, личностный и учебно-профессиональных достижений при приеме на работу; 3-й модуль «Я – победитель» направлен на оценку психологической готовности к достижению успеха в конкурентной

борьбе, а также развитие способности к рефлексии психологической готовности преодолевать препятствия на пути к цели; 4-й модуль «Проектирование индивидуальной программы саморазвития конкурентоспособности» направлен на актуализацию у участников форума потребности в саморазвитии конкурентоспособности личности на когнитивном, эмоционально-ценностном и поведенческом уровнях.

На форуме 2014 года в процессе работы площадки «Досуг, культура и искусство» были объединены студенты из Омских колледжей и педагогического университета для разработки и оформления инновационных идей для интеграционных социальных и творческих проектов в сфере экономики и управления. Несомненно, чтобы возникла идея проекта, студенты, работая в мини-группах работали в формате мозгового штурма, чтобы определить максимальное количество противоречий и проблем, связанных с темой работы площадки. Результатом должна была стать визуализированная модель идеи интеграционного проекта. Для оформления и презентации идей проекта участникам предложили конструктор «Лего». Оценивая отзывы студентов по реализации такой формы моделирования, как этапа проектной деятельности, приемы развития критического мышления принесли положительные результаты. Ребята успели не просто подружиться в процессе работы, но и в дальнейшем продолжать сотрудничать и общаться друг с другом в контексте разработки и реализации волонтерских проектов.

К 2020 году в студенческом форуме принимают активное участие не только омичи, но и обучающиеся высших и средних профессиональных организаций из Москвы, Новосибирска, Архангельска и Челябинска.

Ежегодно до пандемии на форумах представляли от 80 до 180 проектов по разным направлениям, менялись названия направлений в соответствии с актуальными проблемами в науке и практике. С 2018 по 2022 гг. ведущими направлениями работы форума выступают: «Образование, культура и искусство»; «Экономика, управление, маркетинг»; «Торговля, сервис, туризм»; «Здоровьесбережение, экология»; «Промышленность, агропромышленный комплекс, транспорт и строительство» [2]. Несмотря на то, что форумы в 2020 и 2021 годах проходили заочно, интерес к проектной деятельности и потребности в исследовательской самореализации у студентов и педагогов не снижается. В частности, в 2020 году было представлено 42 проекта, из них 17 признано лучшими. Особую актуальность приобретает у студентов разработка проектов социально-психологической и психолого-педагогической направленности, например, проект студентов из ФГБОУ ОО «Омский техникум мясной и молочной промышленности» под названием «Согреем сердца добротой и любовью» занял 2 место; студенты «из ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» представили проект учебно-методического обеспечения программы обучения пожилых людей применению средств информационных технологий в повседневной жизни» [2]. В 2021 году второе место занял проект по психолого-педагогической работе с детьми ОВЗ «Солнце светит всем одинаково» (г. Сургут, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»)» [2]. В этом же году актуальным стал проект Молодежного клуба наставников проектной деятельности, представленный студентами ФГБОУ ВО «Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета».

Не напрасно «проект» переводится с латыни как «брошенный вперед». Еще до пандемии и бума дистанционного формата обучения на студенческом форуме 2018 года первые места получили проекты, представленные на площадке «Образование: инновации, педагогические технологии»: «Облачный» электронный класс – 1 место; «Разработка web-приложения для организации электронного тестирования в образовательном процессе колледжа» – 3 место.

В предоставлении видов проектов нет ограничений для участников: исследовательские, организационные, инженерно-конструкторские, стратегические, творческие.

Затрагивая вопрос об этапах организации студенческого форума, то большее значение несомненно имеет этап подготовки к нему. Обращаясь к опыту проектного обучения бакалавров и магистрантов по направлению «Профессиональное обучение», следует отметить, что в рамках научной школы Шпилиной Людмилы Андреевны, доктора педагогических наук, профессора ОмГПУ и деятельности, основанной ею, кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления, через проектное обучение осуществляется развитие научно-исследовательских компетенций обучающихся. Приоритетно, начиная с первого курса обучения бакалавров и магистрантов, педагоги кафедры ориентируют студентов к разработке научно-исследовательских проектов по актуальным профессионально-педагогическим проблемам. На учебных занятиях через предметную подготовку актуализируется выбор проблематики студенческих проектов, анализируется их практическая значимость для образовательных организаций среднего и дополнительного профессионального образования. Темы проектов связаны с выпускной квалификационной работой. В связи с этим одним из требований – выполнение исследовательских проектов по заявке образовательных организаций.

В рамках освоения дисциплин и практик по учебному плану бакалаврам (дисциплины профессионально-педагогического блока) и магистрантам предлагается выполнить совокупность учебных проектов или проектных заданий, которые представляют собой интегрированный результат в виде выпускной квалификационной работы (ВКР). На примере бакалавриата можно обобщенно представить логику проектной деятельности следующим образом: в рамках дисциплины «Методология профессионально-педагогических исследований» студенты разрабатывают научный аппарат ВКР; на занятиях по дисциплинах «Проектирование учебно-методического обеспечения профессиональных образовательных программ», «Психология профессионального образования», «Профессионально-педагогические технологии», «Методика профессионального обучения» – выполняю проекты учебных заданий, учебных занятий, программ учебных дисциплин по профилю «Экономика и управление»; в процессе прохождения профессионально-педагогической и преддипломной практик, а также выполнения научно-исследовательской работы – оформляют тезисы и исследовательские статьи, осуществляют их апробацию. Таким образом, последовательно оформляется содержание ВКР по главам (теоретическая, методическая и опытно-экспериментальная). На защите ВКР рекомендуется предоставить акт о внедрении в практику образовательных организаций результатов педагогического эксперимента.

Следует отметить, что образовательные проекты бакалавров и магистрантов выступают составной частью других проектов, с которыми студенты могут участвовать в конкурсах разного уровня – внутривузовских, региональных, всероссийских, международных.

В данном аспекте «проектное обучение представляет собой совместную деятельность педагогов, внешних и внутренних консультантов и экспертов, заказчиков и исполнителей (обучаемые), направленная на

создание авторского продукта, услуги или новых результатов интеллектуальной деятельности» [1, с. 90-91], новых технологий или методик профессионального обучения и воспитания, представляющих интерес для повышения эффективности профессионально-педагогического образования. Авторство и уникальность созданных продуктов определяется уровнем профессионального сообщества, в среде которого будет реализован проект.

На студенческом форуме в 2022 году предлагает представлять два вида проектов: научно-исследовательский (исследовательский) или практико-ориентированный (прикладной).

Формат представления результатов исследовательских проектов разнообразен: статья или публикация, отчет, аналитический обзор, заявка на научный грант, методическое пособие. Результатом прикладного проекта может выступить проектное решение, практическое решение проблемы.

Роль педагога в проектном обучении на всех этапах создания и внедрения проектов определяется как научный консультант. Педагоги кафедры выбирают оптимальные техники консультирования по проекту, помогая участникам выделять научно-исследовательские проблемы, осмысливать полученный опыт и выработать стратегию, направления дальнейшего профессионального развития, развития личностных компетенций.

Все заявленные на форум проекты проходят экспертную оценку. В качестве экспертов выступают социальные партнеры: преподаватели вузов и колледжей, заместители директора колледжа по научно-методической работе, собственно руководители образовательных организаций СПО и ДПО.

Эксперты в оценке проектов опираются на систему критериев и показателей, раскрывающих базовые проектные умения. Общее количество баллов за проект составляет 100. Представим критерии оценки качества проектов: обоснованность проекта; информативность проекта; целеполагание; полнота и обоснованность стратегии и механизмов реализации проекта; результативность; защита проекта (содержательность доклада; ориентированность на диалог; качество презентации и раздаточного материала).

Выводы. Хотелось бы отметить, что интенсификация он-лайн форматов проведения студенческих форумов, потребует от педагогов и со-организаторов поиска новых форм, приемов и выбора программного обеспечения для презентации обучающимися своих проектов. Возможно стоит подумать над требованиями представления проектов дистанционно, например, продемонстрировать видеоопыты, видеозаписи, создать 3D-фотопанорамы, 3D-анимация. Данный вопрос остаются актуальными и открытыми для исследований.

Литература:

1. Проектное обучение: практики внедрения в университетах: монография / под редакцией Л.А. Евстратовой [и др.]. – Москва: Издательский Дом "Высшей школы экономики", 2018. – 150 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uni.hse.ru/data/2018/07/02/1153130829/Сборник%20кейсов%20Проектное%20обучение.pdf> (дата обращения 15.09.2021)

2. ФГБОУ ВО «ОмГПУ»: официальный сайт. – URL: <https://omgpu.ru/news/ix-vserossiyskiy-studencheskiy-nauchnyy-forum-2022-budushchee-regiona-v-rukah-molodyh> (дата обращения 15.09.2021 г.)

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)

ПОЛИСЕНСОРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается система формирования пространственных представлений на основе полисенсорного подхода. Авторами отмечена важность формирования пространственных представлений в дошкольном возрасте у детей с тяжелыми нарушениями речи, определены основные сложности, с которыми сталкиваются дошкольники, испытывающие недостаток пространственной ориентации. Материал статьи содержит описание особенностей этапов формирования пространственной ориентировки, варианты игровых приемов, использованных в качестве средств реализации полисенсорного подхода. В заключении делаются выводы об эффективности описанной коррекционно-развивающей программы на основе проведенного контрольного эксперимента.

Ключевые слова: полисенсорный подход, пространственная ориентировка, старшие дошкольники, тяжелые нарушения речи.

Annotation. The article considers the system of formation of spatial representations based on the polysensory approach. The authors noted the importance of the formation of spatial representations in preschool age in children with severe speech disorders, identified the main difficulties faced by preschoolers experiencing a lack of spatial orientation. The material of the article contains a description of the features of the stages of the formation of spatial orientation, variants of game techniques used as means of implementing the polysensory approach. In conclusion, conclusions are drawn about the effectiveness of the described correctional and developmental program based on the conducted control experiment.

Keywords: polysensory method, spatial orientation, senior preschool children, severe speech disorders.

Введение. Исследования, проводимые в последние годы, доказывают, что число школьников имеющих трудности в обучении чтению и письму, усвоении элементарных математических представлений, логико-грамматических конструкций значительно увеличивается. При этом пространственные представления

выступают базой для формирования предпосылок к успешному овладению начальной школьной программы [3, 6].

Через освоение предметного пространства, ребенок формирует в сознании целостную картину мира. Качество получаемой информации об окружающем мире зависит от точности и гибкости слухового, зрительного и тактильно-двигательного восприятия ребенка. Чем богаче ощущения, тем шире и многограннее будет полученная ребёнком информация. А так как представления о пространстве носят абстрактный характер, необходимо сначала, чтобы ребенок понял его, то есть «ощутил пространство». В этом ему помогает скоординированная работа сенсорных систем [2].

Пространственная ориентировка начинает свое формирование еще в младенческом возрасте, когда ребенок получает информацию сначала от движения глаз и рук, а затем от всего тела. Формы пространственной ориентировки усложняются и совершенствуются, достигая своего пика в момент активного речевого развития ребенка. Здесь пространственное восприятие, отличающееся своей абстрактностью, приобретает вербальное обозначение. Ребенок совершенствует свое умение понимать направления пространства и учится использовать их в своей активной речи.

По мнению Дунаевой З.М., ребенок при помощи речи и мышления «...абстрагирует и обобщает пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами. Существенные изменения в восприятии пространства у ребенка наблюдаются в связи с появлением в его словаре специальных слов, обозначающих форму, величину и пространственное расположение предметов и вещей» [1].

Анализ современных исследований показал, что процесс формирования пространственной ориентировки, понимание и использование в речи слов, обозначающих направления пространства, а соответственно и понимание и использование наречий, предлогов с пространственным значением усложняется тем, что дошкольники с речевыми нарушениями обладают недостаточно точным и гибким зрительным, слуховым, осязательным и кинестетическим восприятием.

Н.В. Седова в своих исследованиях отмечает, что «сенсорное развитие детей дошкольного возраста с нарушением речи отличается качественным своеобразием. У детей зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия, который является компонентом сенсорного развития, несколько затруднен – снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного)» [4].

Скоординированная работа анализаторов способствует освоению окружающего мира, играет важную роль в познавательной деятельности ребенка, которая, в свою очередь, является важной предпосылкой интеллектуального и речевого развития и в ходе которой происходит и развитие пространственной ориентировки.

Анализ существующих программ и методов формирования пространственных ориентировок и языковых средств для выражения направлений пространства показал, что в логопедической практике основной коррекционной работы проводится большей частью путем многократной обработки одного и того же речевого материала без опоры на развитие сенсорных процессов.

Несмотря на общий интерес ученых к проблеме формирования пространственных представлений, наличие научных исследований и методических разработок по данному вопросу, до настоящего времени не сложилось единого понимания развития пространственных представлений по средствам полисенсорного метода у старших дошкольников с ТНР.

В виду представленной актуальности, нами была разработана программа для формирования пространственных представлений, в которой использовался полисенсорный подход. Использование полисенсорного подхода в коррекционной работе обусловлено тем, что пространственная ориентировка происходит при совместном функционировании слухового, зрительного, кинетического и кинестетического анализаторов. Именно при помощи данных анализаторов осуществляется пространственное восприятие.

Для развития пространственных представлений у старших дошкольников с ТНР было проведено экспериментальное исследование на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения №26 г.Красногorsk. После проведения констатирующего эксперимента, были выявлены следующие особенности и трудности в формировании пространственных представлений, в употреблении предлогов и наречий с пространственным значением: пространственные представления сформированы на более низком уровне по сравнению со сверстниками, не имеющими речевых нарушений; присутствует недостаточность и неточность метрических представлений; замедлен темп выполнения заданий.

Диагностика уровня понимания предлогов и наречий показала, наличие у 50% дошкольников с ТНР несформированности пространственной ориентировки. Присутствовали ошибки понимания таких предлогов и наречий как *над, под, между, за, слева, справа*. В целом, уровень понимания предлогов и наречий выше, чем уровень их употребления в экспрессивной речи.

Присутствуют грубые и специфические ошибки при употреблении предлогов и наречий с пространственными значениями. Старшие дошкольники с ТНР испытывали трудности в употреблении предлогов и наречий *перед, далеко, близко, между, над, под, право, лево*. Для дошкольников с ТНР характерны также замены предлогов и наречий на более простые (*лево, право* заменяются на *рядом, около*; *над* заменяется наречием *сверху, около, перед*). Фиксировались пропуски предлогов (дошкольники с ТНР пропускали предлоги *за, перед*) и неточное употребление предлогов и наречий с пространственным значением.

Изложение основного материала статьи. Для коррекции имеющихся недостатков пространственной ориентировки была разработана коррекционно-развивающая программа, основной целью которой выступила целенаправленная работа по совершенствованию пространственной ориентировки у дошкольников с ТНР. К реализации представленной программы была привлечена экспериментальная группа старших дошкольников с ТНР (20 человек). Экспериментальное обучение проводилось на индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях 2-3 раза в неделю по 10-15 минут и было интегрировано в коррекционно-развивающую работу логопеда.

Планируемыми результатами коррекционно-развивающей программы стали более высокие показатели сомато-пространственной ориентации, пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве, как относительно собственного тела, так и между объектами, а также качественные и количественные улучшения ориентации на пространстве листа и повышение уровня языковой компетенции при обозначении направлений пространства.

В рамках реализации рабочей программы были выделены основные направления коррекционной работы:

1. Коррекция и развитие сомато-пространственной ориентации.
2. Развитие и коррекция пространственных представлений о расположении объектов по отношению к собственному телу.
3. Развитие и коррекция пространственных представлений о взаиморасположении объектов по отношению друг к другу во внешнем пространстве.
4. Развитие и коррекция пространственных представлений о расположении объектов на пространстве листа.
5. Коррекция и развитие языковой компетенции при обозначении направлений пространства.

Опираясь на результаты диагностического исследования, теоретические основы развития пространственных представлений в онтогенезе была разработана коррекционно-развивающая программа, в основе которой находится развитие представлений о собственном теле, представлений о пространственном взаиморасположении объектов, а также развитие умения ориентироваться на пространстве листа и оперировать языковыми обозначениями направлений пространства.

Практическое овладение предлогами и наречиями сочеталось с работой по формированию пространственной ориентировки и проводилось в два этапа:

- Уточнение смыслового значения предлога, уточнение представлений дошкольников о предлоге или наречии;
- Ознакомление с синтаксической ролью предлогов и наречий [5].

Изначально работа по формированию правильного употребления предлогов и наречий проводится на импрессивном уровне, а затем на экспрессивном.

На первом этапе осуществлялось развитие и коррекция сомато-пространственной ориентации, закреплялось умение правильно понимать и использовать в речи предлоги и наречия с пространственным значением. Коррекционно-развивающая работа велась путем формирования представлений о собственном лице и теле. При рассмотрении вертикальной оси тела вводились понятия *выше, ниже, выше, чем..., ниже, чем..., выше всего, ниже всего, над, под, между*; горизонтальной оси – *перед, сзади*; при соотнесении сторон – *право, лево*. На первом этапе акцент ставился на симметричность сторон тела человека, с постепенным вводом понятий *право, лево*. Важно отметить, что при введении противоположных понятий, например, *над, под*, сначала формируется умение употреблять предлог «*под*», а затем предлог «*над*» как противоположный первому.

В ходе первого этапа для развития и коррекции сомато-пространственной ориентации использовались игры с использованием полисенсорного метода. Для анализа расположения частей тела, работа велась перед зеркалом; в парах, напротив друг друга; с закрытыми глазами; составлялись словечки из палочек и других различных элементов; дорисовывались недостающие части тела. На левую руку надевалась ленточка, служащая маркером в качестве визуальной подсказки для определения левой стороны. Для стимуляции тактильного анализатора выполняется «массаж» различными текстурами (шишками, тканями, сухими и мокрыми шариками) с последующим названием частей тела до которых дотронулись.

После освоения дошкольниками схемы своего тела начиналась коррекционно-развивающая работа по формированию представлений о взаиморасположении объектов относительно собственного тела, а затем относительно друг друга. На этом этапе в задачи коррекционно-развивающей работы входило освоение понятий: *впереди, сзади, за, около, рядом, между, далеко, близко, дальше от, ближе к, выше, ниже, вперед, назад*. На данном этапе работа организуется в той же последовательности, что и на предыдущем, а именно: сначала по вертикальной оси, затем по горизонтальной – вначале только по формированию пространства «впереди». Только после полного овладения пространством «впереди», можно рассматривать другие расположения объектов относительно собственного тела. Освоение право-левой ориентировки в онтогенезе формируется позже всего, поэтому работу необходимо начать с освоения понятия «бокового» положения и ввода понятия *сбоку*. После усвоения вышеперечисленных понятий как в импрессивной, так и в экспрессивной речи, вводились понятия *справа, слева*.

На этапе коррекции и развития представлений о расположении объектов относительно собственного тела использовались двигательные «диктанты». Если логопед дотрагивается до спины ребенка один раз, то он делает один шаг назад, если два раза, то два шага назад. Если логопед дотрагивается до груди ребенка, то он делает шаг вперед. Каждый шаг сопровождается словесным обозначением направления движения, для того, чтобы в дальнейшем дошкольник мог ориентироваться в пространстве по словесной инструкции. Для стимуляции звукового анализатора, например, логопед просил показать рукой, а позже назвать направление пространства, откуда доносится звук колокольчика или барабана.

Следующим важным пунктом в развитии пространственной ориентировки было развитие и коррекция представлений о взаимном расположении объектов в пространстве. Анализ взаиморасположения объектов также как и на предыдущих этапах происходит в соответствии с основными осями: вертикальной, горизонтальной и в направлении право, лево. Здесь для обозначения направлений пространства использовались понятия, введенные ранее, кроме право-левой ориентировки, где дополнительно включались понятия *слева от, справа от, левее, правее, левее, чем..., правее, чем...*

В ходе коррекции и развития представлений о взаиморасположении объектов в пространстве использовались схемы предлогов, а также геометрические фигуры, которые заменяли сам предмет и совпадали с ним по цвету. Использовались тактильные кубики и шарики, которые располагались в заданной пространственной позиции.

На следующем этапе развивается и корректируется умение ориентироваться не только в окружающем пространстве, но и на пространстве листа бумаги, тетради, доски. Развитие навыка работы на листе бумаги включало в себя несколько направлений: изучение плоскости листа, его границ, углов, сторон, верхней и нижней части. Формирование представлений о пространственных отношениях на листе, куда входило манипулирование объектами на пространстве листа относительно друг друга или относительно отправной точки, умение фиксировать предметы на листе в нужном месте. При описании направлений пространства листа используются понятия *вверху, внизу, лево, право, слева, справа, между*. Отрабатывалось умение ориентироваться в клеточном микропространстве и в схематическом изображении окружающего пространства.

В ходе развития умения ориентироваться на пространстве листа, использовались игры с полисенсорным подходом: графические и слуховые диктанты, лабиринты, пространственные раскраски, создание картин с опорой на зрительный образ, создание фактурных макетов, схем помещений, маршрутов.

После проведения коррекционно-логопедической работы на основе полисенсорного подхода, старшие дошкольники с ТНР показали улучшение, как в развитии пространственных представлений, так и в понимании и использовании предлогов и наречий с пространственным значением.

По результатам экспериментального исследования дошкольники с ТНР обладали преимущественно средним уровнем владения пространственными представлениями, дошкольники контрольной группы уровнем выше среднего. В контрольной группе сократилось количество дошкольников с низким уровнем владения пространственными представлениями и увеличилось – с высоким уровнем, что говорит о стабильности и правильности эксперимента.

Возможность ориентироваться относительно собственного тела улучшилась у 10% старших дошкольников. Дошкольники более точно могли определить степень удаленности предметов относительно собственного тела, используя наречия *далеко, близко, рядом*. Таким образом, коррекционно-логопедическая работа помогла усвоить и начать использовать в речи вербальные эквиваленты обозначающие местоположение предмета и его удаленность от объекта.

В ходе коррекционно-логопедической работы удалось уточнить понимание и использование предлогов с пространственным значением: сагитальной ориентации (*между, над, под*) и горизонтальной ориентации (*право, лево*) у 15% дошкольников контрольной группы.

Отмечено сокращение специфических ошибок при понимании и употреблении предлогов и наречий: пропуски предлогов отмечались у 15% КГ против 20% ЭГ, замены предлогов и наречий у 50% КГ против 60% ЭГ. Данные показатели говорят об улучшении пространственной ориентировки и как следствие, улучшение речевой и языковой компетентности дошкольников.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что включение в систему дошкольного обучения коррекционно-развивающей программы по формированию пространственных представлений с использованием полисенсорного подхода способствовало лучшему усвоению представлений о собственном теле, о взаиморасположении объектов в пространстве. В связи с чем, данная система коррекционно-логопедической работы благоприятно отразилась как на речевом, так и на общем развитии старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Литература:

1. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З.М. Дунаева. – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.
2. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей. Пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.
3. 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.
4. Седова Н.В. Значение использования методов сенсорной интеграции в работе с детьми с речевыми нарушениями / Н.В. Седова, О.Ю. Царапкина, М.К. Шувалова. - М.: Молодой ученый. - 2016. - № 9 (113). - С. 408-410.
5. Серебрякова Н.В., Шашкина Г.Р. Формирование предложно-падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Серебрякова Н.В., Шашкина Г.Р.. - М.: Проблемы современного педагогического образования. -2020. - №66-1. - С.195-199.
6. 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 378.046.4

преподаватель Теуважук Аслан Хасанович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

преподаватель Дауров Алим Ибрагимович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКАМИ МВД РОССИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор навыков принятия решений, проектов принятия решений и необходимость владения ими сотрудниками МВД. В исследовании подчеркнута связь между умением рассуждать и умением принимать решения: экспертное квалифицированное принятие решений и эмпирическое или интуитивное принятие решений, включая аналитическую и эмоциональную оценку ситуации, которая часто характеризуется в отношении взаимодействия интуиции и обдумывания. В статье отмечается, что принятие решений связано с персонально релевантной эвристической оценкой: все взаимосвязи когнитивных способностей и производительности в принятии решений полностью опосредованы большими различиями в кодировании аффективной и детальной долговременной памяти и мета когнитивных процессов.

Ключевые слова: принятие решений, ограниченная рациональность, профессиональная деятельность, сотрудники МВД России, когнитивные процессы, теория перспектив.

Annotation. The article provides a theoretical overview of decision-making skills, decision-making projects and the need to master them by employees of the Ministry of Internal Affairs. The study highlighted the relationship

between reasoning and decision making: expert qualified decision making and empirical or intuitive decision making, including analytical and emotional assessment of the situation, which is often characterized in relation to the interaction of intuition and deliberation. The article notes that decision-making is associated with a personally relevant heuristic assessment: all relationships between cognitive abilities and performance in decision-making are completely mediated by large differences in the coding of affective and detailed long-term memory and meta-cognitive processes.

Keywords: decision making, limited rationality, professional activity, employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, cognitive processes, perspective theory.

Введение. За последнее десятилетие несколько знаковых исследований продвинули научное понимание в интерпретации навыков принятия решений, их измерения и приобретения [1; 3; 5]. В научной литературе представлен комплексный теоретический обзор навыков принятия человеческих решений экспертами и неспециалистами с акцентом на четыре идеи:

(1) среди неспециалистов существует нормативно более высокое мнение по поводу принятия решений (решение связано с общим навыком в предметной области, которым в основном пренебрегали в исследованиях общего интеллекта);

(2) статистические тесты на математическую грамотность (оценка практических вероятностных рассуждений), как правило, которые являются сильнейшими единичными предикторами общих навыков принятия решений по широкому кругу вопросов;

(3) принятие решений, демонстрируемое экспертами и неспециалистами, в первую очередь, отражают специализированные знания и сложные представления долговременной памяти, которые используются в адаптивной стратегии;

(4) высокий уровень базовых когнитивных способностей, таких как мобильный интеллект или контроль внимания, что обычно требуется для квалифицированного или экспертного принятия решений.

Необходимость теоретического обоснования принятия решений в профессиональной деятельности современными сотрудниками МВД России мы мотивируем тем, что у них в процессе выполнения служебных заданий ограниченное время, знания и познавательные ресурсы. В таких ситуациях им требуются альтернативные стратегии принятия решений, заставляя их полагаться на простые эвристические методы, которые так часто не позволяют эффективно принимать решения.

Изложение основного материала статьи. Исторически исследователи различали суждения (например, оценки) и решения (например, выбор), основанные на традициях 1940-х гг.: в оценке принятия решений исследователи использовали условности в статистике, в то время как исследователи суждений следовали конвенциям в восприятии. Здесь термины «суждение» и «принятие решения» примерно взаимозаменяемы (например, решение – это суждение о том, что делать). Поэтому общий навык принятия решений исследователи отнесли к стабильным различиям в суждениях и качестве принятия решений, которые представлены в разнообразных и обширных областях (например, здоровье, богатство и счастье). Поддающееся оценке принятое экспертное решение отнесли к устойчивым различиям в суждениях и в принятии решений, а качество принятого экспертного решения соотнесли с определенной областью (например, шахматы, хирургия, профессиональная подготовка). Следуя стандартным конвенциям, в научном обороте используется понятие «интеллект» в качестве обобщающего термина, относящегося к широким возможностям интеллекта, т.е. умозаключение, полученное на основе взаимосвязей между составляющими базовых когнитивных способностей (например, «текучесть» интеллекта, контроль внимания, память и др.).

Для современных сотрудников МВД России важно обладать всеми базовыми когнитивными способностями с целью принятия максимально грамотного решения, особенно в экстремальной ситуации, чтобы не подвергнуть опасности человеческие жизни.

Научный обзор навыков принятия человеческих решений предлагается исследователями в контексте пяти разделов.

Во-первых, сводка связей между статистической математической грамотностью, общими навыками принятия решений и нормативными стандартами в принятии решений.

Во-вторых, механизмы обзора, которые позволяют принимать поддающиеся проверке экспертные квалифицированные решения в целом (например, теория квалифицированных решений).

В-третьих, психометрические исследования основных когнитивных способностей, обсуждение того, когда и почему тесты на математическую грамотность опережают прогнозы тестов на мобильные интеллектуальные процессы.

В-четвертых, простые средства помощи в принятии решений и обучающие программы, которые причинно (а часто и значительно) улучшают понимание рисков и обеспечивают умелое принятие решений.

Наконец, краткое изложение, включая этические и политические последствия принятия решений.

Наука принятия решений включает в себя три основных проекта: описательный (например, какие решения принимают люди и почему), нормативный (например, какие решения следует принять и почему) и предписывающий (например, как можно улучшить фактические решения и за счет чего). Современные представления о рациональности принятых решений обычно относятся к стандартам согласованности, которые могут использоваться для определения соответствия нормативным суждениям и решениям.

Владение стратегиями вышеназванных проектов значительно обеспечит эффективность принятия решений в профессиональной деятельности сотрудниками МВД России.

Один из наших самых влиятельных стандартов появился в 1654 г., когда Блез Паскаль начал переписку с Пьером де Ферма о разделе долей в популярной азартной игре. Хотя они не были первыми, кто попытался формализовать случайность, их письма стали основополагающими документами логической системы, лежащей в основе современной науки о принятии решений, то есть теории вероятностей. Ровно триста лет спустя естественное продолжение получила индуктивная логика, известная как байесовская теория вероятностей, которая позволила аксиоматизировать субъективную теорию ожидаемой полезности. Нормативная теория принятия решений является основой современного статистического и экономического приложения: чтобы уточнить, логику можно принципиально разделить ее на две основные категории, а именно дедуктивное логическая единица (рассуждение от предпосылок к выводам) и индуктивные логика (здоровое рассуждение от посылок к умозаключениям, связанным с риском (например, характеризуемым

известным распределения вероятностей)) или неопределенности (например, неизвестные вероятности или подверженность) [5; 6].

В совокупности рассмотренная здесь научная литература указывает на:

(а) статистическую математическую грамотность, надежно предсказывая общие навыки принятия решений;

(б) умелое принятие решений с учетом рисков и неопределенности.

Служебная деятельность сотрудников МВД России относится к стресс генным профессиям, что обостряет необходимость специального исследования вопросов развития умений принимать решения в этой профессиональной деятельности: от интуитивного к научно обоснованному рациональному и целесообразному.

Однако связь между умением рассуждать и умением принимать решения не может быть объяснено различиями в использовании формальных методов оптимизации, потому что большинство решений плохо структурированы, что делает их настолько сложными, что оптимизация практически невозможна. Таким образом, остается главный вопрос: каковы причинные механизмы, которые приводят к осуществлению нормативного человеческого процесса принятия решений?

Чтобы решить эту проблему мы переходим к размышлениям по умелому принятию решений как экспертами, так и неспециалистами: экспертное квалифицированное принятие решений и эмпирическое или интуитивное принятие решений, включают аналитическую и эмоциональную обработку, которая часто характеризуется в отношении взаимодействия интуиции и обдумывания (например, автоматическое или контролируемое, быстрое против медленного мышления, двойственные типы рассуждений и многие другие). Распространенные предположения экспертов характеризуются тем, что принятие соответствующих ситуации решений может, как правило, потребовать выдающихся когнитивных способностей, которые позволяют подавлять эмоции и интуицию, одновременно расширяя возможности сложных и абстрактных логических рассуждений. Эта перспектива предлагает умелого принятия решений и чрезвычайно логичного и беспристрастного научного супер интеллекта. Однако очевидно, что даже некоторые профессионалы в экстремальных ситуациях обычно принимают технические или формальные решения. Современный состав сотрудников МВД России по объективным причинам разнится по стажу работы и опыту, что иногда затрудняет выбор в принятии решений. Поэтому очень важно развивать у сотрудников МВД России прогностические умения в процессе принятия решений при выполнении служебной деятельности.

Исследователями было обнаружено, что принятие решений связано с персонально релевантной эвристической оценкой. Структурное моделирование показало, что все взаимосвязи когнитивных способностей и производительности в принятии решений полностью опосредованы большими различиями в кодировании аффективной и детальной долговременной памяти и мета когнитивных процессов (т. е. оценка отношений между чувствами, мыслями и последствиями в лично значимых конкретных ситуациях). Так, результаты Н.Н. Kelley [8] показали, что даже во время ультра-упрощенной оценки рискованных перспектив, общие навыки принятия решений, как правило, отражали различия в том, как и сколько люди думают и осмысленно понимают проблему принятия решения. Вместо того, чтобы предвидеть ожидаемые результаты, наиболее опытные сотрудники, принимающие решения, тратили больше времени на представление о том, как изменится их благосостояние, повлияет на их жизнь и как эти изменения могут ощущаться через неформальные повествования (например, ну, вероятно, этого никогда не произойдет, но, если бы это было так, как я мог бы простить себя повести). Это своего рода активное, осторожное и непредвзятое исследование согласуется с теориями успешного решения, которое подробно описано в пробной работе Барона «Рациональность и интеллект» (1985). Сегодня многие соответствующие исследования были проведены в российских лабораториях, в том числе одно исследование с более чем 10 000 участников из 26 стран [4] (Рубинштейн, 2013). Процесс отслеживания принятия решений фиксируется, результаты поступают из анализа протоколов, (отслеживания взгляда, анализ времени реакции, выбор моделирования, анализ памяти и причинно-следственные эксперименты). Взятые вместе результаты показывают, что общий навык принятия решений часто включает и может быть предсказан обоими количественные и качественные различия в эвристическом обосновании и репрезентативности понимания в долговременной памяти. Эти результаты вносят вклад в интегративную теорию по учету умелого принятия решений человеком.

Теория ограниченной рациональности, охарактеризованная О. Кузнецовым [1], (часто называемая поведенческой экономикой) развита в работах Д. Канемана, К. Становича, Р. Талера, А. Тверски. Теория показывает, что человек часто поступает нерационально не только в силу объективных причин (необходимости быстро принимать решения в условиях неопределенности и ограниченной памяти), но и из-за неумения использовать те интеллектуальные инструменты, которыми он обладает. Это связано с особенностями взаимодействия двух типов когнитивных процессов – быстрых (Система 1), действующих при минимальном контроле сознания, и медленных (Система 2), сознательных и требующих когнитивных усилий. Постоянно действующая Система 1 принимает стандартные решения. В нестандартных ситуациях необходимо участие рассуждающей и оценивающей Системы 2. Однако это участие не всегда происходит в полной мере из-за «когнитивной скупости» Системы 2, склонной к минимизации усилий. Эту теорию дополняет концепция о важной роли эмоций в процессе принятия решений, предложенная известным нейробиологом А. Дамасио.

Теория квалифицированного принятия решений объясняет основные причинные механизмы, которые позволяют квалифицированным специалистам принять решение, а неспециалистам с учетом основных ролей эвристических обсуждений и представительное понимание. Теория квалифицированных решений основана на квалифицированных решениях. Теория памяти (Ericsson) [7], расширяющая наше понимание экспертного принятия решений в соответствии с концепцией рационального мышления [2] и адаптивного эвристического принятия решений [5]. Причинные механизмы, поддерживающие общие навыки принятия решений аналогичны тем, которые поддерживают модель сложной ситуации развития навыков понимания прочитанного (т.е. приобретенных общих навыков в предметной области) и высокой осведомленности о ситуации при принятии экспертных решений (т.е. приобретенная предметно-ориентированная экспертиза). Обдумывание облегчает обнаруженное и интегрированное кодирование соответствующей информации средствами надежных и сложных моделей долговременной памяти (например, ментальные модели и индуктивное моделирование). Используя уже имеющиеся знания в долговременной памяти, сотрудники, принимающие решения могут функционально обойти ограничения способности внимания и краткосрочной

(рабочей) памяти, которые в противном случае ограничились бы сложностью и точностью понимания и рассуждений анализируемой ситуации (Эрикссон) [7].

Несмотря на существенные преимущества, личное эвристическое обсуждение может повысить эффективность вероятность потенциально контрпродуктивных процессов (например, предвзятость подтверждения, привязка, атрибут замещение, смещенная выборка, чрезмерное обобщение небольшой выборки, аффективное затенение, чрезмерное утяжелители приоры и др.). Отчасти поэтому статистическая математика и связанные с ней метакогнитивные навыки являются важными компонентами общих навыков в принятии решений. Сотрудники, принимающие решения, которые имеют опыт в практических индуктивных рассуждениях (например, статистически исчисляющих и метакогнитивно подкованных), и кто также участвуют в сложных эвристических исследованиях, хорошо подготовлены к исправлению или обходу потенциально дорогостоящих ошибок из-за метакогнитивной эвристики (например, опровержение, рефрейминг, повторное отбор проб, двойная проверка, согласование с базовой скоростью, повторная калибровка влияния и проверка согласованности. Таким образом, рядовые сотрудники способны генерировать подробное, относительно связанное и репрезентативное понимание решения проблемы, позволяющая им интуитивно, но точно почувствовать вес различных вариантов и результатов.

Выводы. Таким образом, среди сотрудников МВД, включая начинающих специалистов и экспертов, принятие решений в первую очередь обусловлено квалифицированным, персонально релевантным эвристическим анализом и сложным, эмоционально заряженным репрезентативным пониманием того, что и кто с кем взаимодействует и информирует об адаптивном эвристическом использовании. В целом наблюдаемые первичные роли приобретенных знаний и эвристического обдумывания резко контрастируют с давними предположениями о важности абстрактных способностей и логического мышления.

Литература:

1. Кузнецов О. Ограниченная рациональность и принятие решений // https://www.researchgate.net/publication/333396073_Ograniceannaa_racionalnost_i_prinatie_resej/citation/download
2. Меллерс Б., Унгар Л., Барон Дж., Рамос Дж., Геркей Б., Финчер К., Тетлок Ч.П. Психологические стратегии для победы в турнире по геополитическому прогнозированию // Психологическая наука. – 2014. – № 25 (5). – С. 1106-1115.
3. Паркер А.М., Fischhoff В. Компетентность по принятию решений: внешняя проверка через индивидуальный подход. Журнал поведенческих решений. – 2005. – №18 (1). – С. 1-27.
4. Рубинштейн, А. Время отклика и принятие решения: экспериментальное исследование // Суждение и принятие решений. – 2013. – №8 (5). – С. 540-551.
5. Фаррар, Келлер, Н., Кокли, Е.Т., Кацкопулос, К.В., Вегварт, О. Натуралистическая эвристика для принятия решений. Журнал когнитивной инженерии и принятия решений. – 2010. – №4 (3). – С. 256-274.
6. Фредерик, С. Когнитивное размышление и принятие решений // Журнал экономических Перспектив, 2005. – 19 (4). – С. 25-42.
7. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, б.г. (1996).
8. Kelley, H.H., Thibaut, J.W. (1978) Межличностные отношения: теория взаимозависимости. Нью-Йорк: Wiley-Interscience.
9. Kelley, H.H. & Michela, J.L. (1980). Теория атрибуции и исследования. Annual Review of Psychology, 31, 457-501/

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры экономики и прикладной информатики Токова Фатима Аскербиевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЛОБАЛИЗМА ИННОВАЦИЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ

Аннотация. Статья посвящена методам изучения глобализма инноваций на занятиях по информационной экономике. Тема актуальна. Компании, производящие инновационные технологические продукты, вносят важный вклад в информационную экономику, ускоряя информационный фактор в национальной инновационной системе. Это использование способности изобретать и вводить новшества при генерировании знаний и идей, используемых в продуктах и организациях, которые служат процессам развития стран. Простота доступа к информации и быстрое ее производство также способствуют повышению качества. Цель статьи: рассмотреть методы исследования глобализма инноваций в информационной экономике. Практическая значимость исследования заключается в том, что в статье показаны возможности исследования глобализма инноваций в информационной экономике.

Ключевые слова: информация, изменение, наука, технология, производство, экономика.

Annotation. The article is devoted to the study of the globalism of innovations in the information economy. The topic is actual. Companies producing innovative technology products make an important contribution to the information economy by accelerating the information factor in the national innovation system. It is the use of the ability to invent and innovate while generating knowledge and ideas, used in products and organizations that use the development processes of countries. Simplicity of access to information and fast production also contributes to improved quality. Purpose of the article: research the ways of studying the globalism of innovations in the information economy. The practical significance of the research lies in the fact that the article shows the possibilities of researching the globalism of innovations in the information economy.

Keywords: information, change, science, technology, production, economics.

Введение. На занятиях студентам экономического факультета объясняется, что проблема изучения глобализма инноваций в информационной экономике долгое время не имела ни четко изображенного предмета изучения, ни методики. Но сегодня эта тема приобретает прикладное значение. С появлением Интернет технологий, взаимосвязь между наукой, технологиями и экономическим развитием приобрела

новое значение. Сетевое сотрудничество в производстве и организациях, важность потока передачи информации внутри и за пределами страны сыграли важную роль во влиянии на экономические показатели [1].

Теоретическую основу методов изучения глобализма инноваций в информационной экономике составили основополагающие идеи об инновациях и инновационных технологиях при обучении обеспечению координации и взаимодействия инновационной деятельности в стране, организации своей деятельности и реализации программ конкурентоспособного развития.

Задачи: исследовать глобализм инноваций в информационной экономике. В статье был использован комплекс методов организации занятий по изучению глобализма инноваций в информационной экономике, изучена литература по данной проблеме, проанализированы категории «глобализм», «инновации» [2].

Проблема исследования глобализма инноваций в информационной экономике, его креативных возможностей в современных условиях становится особенно актуальной, так как все больше механической трудовой деятельности автоматизируется. Общество нуждается в креативных специалистах.

Научной новизной статьи является обучение студентов экономического факультета методам исследования и развития глобализма инноваций в информационной экономике.

В образовательном процессе студентам экономических факультетов необходимо знать, что инновации находятся на переднем плане, их измерение быстрее и интенсивнее, актуальнее с научной и практической точки зрения. Институциональное и организационное структурирование инновационных систем в стране помогло экономическому росту. Они взяли на себя задачи по обеспечению координации и взаимодействия инновационной деятельности в стране, организации своей деятельности и реализации программ конкурентоспособного развития [5].

Изложение основного материала статьи. На занятиях, по изучению мотивирующих технологии в развитии экономики стран, да и мира в целом преподавателю следует ознакомить студентов с инновациями, являющимися одним из основных элементов информационной экономики. Обучающимся необходимо знать ряд особых факторов, влияющих на экономический рост страны, одним из которых является развитие инновационной рабочей силы, способствующей выпуску новых продуктов и услуг, новой организации и производственных технологий. В этой системе компании берут на себя ведущую роль в инновациях и повышают инновационный потенциал страны. Обучающихся следует ознакомить с тем, что в инновационной экономике технологическая зависимость низка, хотя качество работы компаний и конкурентоспособность рынка высоки [6].

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 экономике, должны пройти подготовку по специальным образовательным программам. Также должны быть определены подходы и методы обучения экономике, которые будут использоваться в программном процессе.

Кроме того, недостаточно иметь новейшие технологии обучения языкам. Наличие хорошего оборудования и программного обеспечения не будет стимулировать обучающегося к самостоятельному и автоматическому обучению. В процессе внедрения также необходимо следить за обучающимися, улучшать программу, продолжать разработку материалов и продолжить обучение команды.

В связи с увеличением числа людей, желающих изучать инновационный глобализм в информационной экономике 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.

Страны, осознающие важность инноваций с точки зрения экономического развития, вкладывают больше средств в расходы на НИОКР в целях развития интеллектуальной собственности, уделяя особое внимание человеческим ресурсам. Обучающимся дается возможность получения легкого доступа к информации благодаря информационной экономике. Они видят, что производитель намного легче реализует маркетинг и продажу произведенных товаров. Возможность быстро и эффективно доставлять товары и услуги потребителям дает значительные преимущества.

Благодаря методам использования информационных технологий, обучающиеся видят, что производитель может охватить широкую аудиторию, а также контролировать расходы и в то же время их сокращать. В результате производитель получит больше преимуществ от информационных технологий, как при продажах, так и по снижению затрат. В информационной экономике, как видно и из других экономических моделей, предприниматели по мере того, как они приближаются к производственному процессу увеличения производства, обеспечивают это за счет добавления дополнительных факторов производства, таких как рабочая сила, капитал, природные ресурсы [3].

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].

Информационная экономика побуждает потребителей разрабатывать различные модели отношений для достижения максимальной выгоды. В предыдущие периоды потребители должны были напрямую или косвенно связываться с компанией, чтобы приобрести товары и услуги, которые они запрашивали. Теперь, благодаря технологиям, информационная экономика предлагает потребителям удобство покупки товаров в виртуальной среде, предоставляя различные средства связи с компаниями, предлагающими им товары и услуги, или через Интернет [4].

Обучающиеся узнают, что для достижения экономического роста были испробованы разнообразные пути. Низкое использование рабочей силы, зависимость от основного капитала и ограниченность факторов производства привели к повышению производительности. В традиционном производстве, как первая стадия, так и текущая стадия воспроизводства каждый раз несут значительное количество затрат. Первые затраты на производство товаров и услуг – это возмещаемые затраты. Вторая и третья ситуации, связанные с преобразованием информационных технологий в производство, то есть непрерывная обработка ранее полученной информации и приобретение новых и различных производственных процессов, товаров и услуг, а также процесс внедрения этих инноваций, рассматриваются как основные стимуляторы при производстве цифровых товаров.

Выводы. Таким образом, используя методы исследования глобализма инноваций на занятиях по информационной экономике, преподаватель дает студентам основу базовых знаний по изменению структуры рынка вместе с информационной и коммуникационной экономикой и в то же время разрушает традиционное экономическое понимание глобализацией. С этими изменениями, вместо традиционного понимания рынка в покупках и продажах, она покинула виртуальную среду, то есть электронную среду. Она внесла изменения в информационную экономику и торговлю между компаниями, и это было поддержано другой структурой рынка и другим пониманием маркетинга. При онлайн-продажах потребители имеют дело с производителями, а не с дистрибьюторами, чтобы купить продукт. Рынки оцениваются по трем группам в соответствии с критериями конкуренции: рынки совершенной конкуренции, рынки монополий и рынки олигополий. Распространение, развитие и адаптация информационных и коммуникационных технологий ко всем областям приобрели новое направление, как в социальной, так и в экономической жизни [7].

В результате использования методов исследования глобализма инноваций на занятиях по информационной экономике, преподаватель дает студентам основу базовых знаний по изменению структуры рынка вместе с информационной и коммуникационной экономикой и в то же время разрушает традиционное экономическое понимание глобализацией. Масса существенных задач может быть реализована при основанной таким образом деятельности. Учитель может повысить мотивацию и самостоятельность студентов, найти индивидуальный подход при введении нового материала и так далее.

Был проведен обзор литературы по определениям глобализации инноваций на занятиях по информационной экономике. Кроме того, обзор литературы был проведен как метод обучения с теоретической и практической точек зрения; обсуждались некоторые практические и эффективные способы обучения, предложенные профессиональными педагогами и квалифицированными преподавателями, о том, как эффективно использовать данный материал на занятии для создания аутентичной среды преподавания и обучения экономике, где обучающиеся могут легко и эффективно овладеть предметом.

Еще обнаружено, что все способы анализа, его места в категориях текста имеют не только значительные преимущества в сопоставлении с обычными методами обучения, но и некоторые несовершенства.

Было проведено тематическое исследование, чтобы оценить реакцию обычных обучающихся, изучающих информационную экономику, на использование анализа явления глобализма, его места в процессе обучения.

Итак, использование на занятиях анализа явления глобализма, его места в процессе обучения информационной экономике приняло довольно широкий характер. Несомненные преимущества этого метода включают в себя то, что его применение на занятиях по информационной экономике дает возможность учесть особенности постижения информации обучающимися.

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. Груздева Е.В. Финансирование инновационного бизнеса / Е.В Груздева. – Москва: МАКС Пресс, 2011. – 156 с.
3. 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. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева. – 2020. – С. 72-75.
4. Лепشوкова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А Лепشوкова // Материалы научно-практической конференции с международным участием Клычевские чтения – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 143-147
5. Лепشوкова Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс./ Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития. // Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 219-222
6. Лепشوкова Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании. / Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития. // Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 223-228.
7. 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: Карачаево-Черкесский госуниверситет, 2020. – 314 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Туйсина Гульфия Ризаевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Статья рассматривает основные вопросы внедрения средств информационных технологий в процесс профессионального обучения в вузе. Современное высшее образование опирается на разработки ведущих ученых в области информатизации, компьютеризации и автоматизации, что способствует развитию инновационных педагогических методик для образовательных учреждений. Информационная культура, в том числе информационная грамотность, становится основным требованием в профессиональной подготовке студентов вуза и одним из основных компетенций выпускника вуза.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, информационные технологии, профессионально необходимые компетенции, информатизация образования, информационно-образовательная среда вуза.

Annotation. The article examines the main issues of introducing information technology tools into the process of vocational training at a university. Modern higher education is based on the development of leading scientists in the field of informatization, computerization and automation, which contributes to the development of innovative pedagogical methods for educational institutions. Information culture, including information literacy, is becoming the main requirement in the professional training of university students and one of the main competencies of a university graduate.

Keywords: professional training, information technology, professionally necessary competencies, informatization of education, information and educational environment of the university.

Введение. К информационно-образовательной среде вуза предъявляются большие требования – актуальность и достоверность информации; доступность, в том числе обучающимся с ОВЗ; четкая структура и понятный алгоритм поиска необходимых данных. Особое внимание уделяется формированию ключевых компетенций выбранной профессиональной деятельности, необходимые для успешной работы выпускника вуза. Информационно-образовательная среда вуза при этом должна обеспечивать индивидуализацию процесса обучения будущих бакалавров.

Информационно-образовательная среда вуза имеет свои отличительные особенности, структуру и методику работы и рассматривается как комплекс ресурсов и методических средств, необходимых для организации работы бакалавров, с учетом требований ФГОС ВО.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) отмечается, что профессиональное образование студентов должно обеспечивать формирование компетенций выпускника, который умеет обрабатывать и использовать в своей деятельности новые достижения современной науки и техники. При этом он должен не только владеть системой знаний, предусмотренных ФГОС ВО, но и работать над самопознанием, самосовершенствованием и саморазвитием [1].

Реализация ФГОС ВО невозможна без непрерывной информационной и методической поддержки бакалавра. В современном обществе необходимо реализовать возможность подготовки компетентного специалиста. Для этого необходимо: обеспечить методическое сопровождение; поддержку обучающихся по формированию универсальных учебных действий, организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся; организацию работы в Интернете, которые позволяют реализовать любой индивидуальный запрос педагога при решении разнообразных задач и внедрить систему оценивания, которая должна отвечать требованиям стандарта. Большую роль при это играет функционирующая развивающая информационно-образовательная среда вуза.

Вопросы профессиональной подготовки будущих учителей отражены в работах П.Р. Атутова, С.Н. Бабиной, С.Н. Веклич, Т.В. Горбуновой, Н.В. Матяш, Л.К. Патрушевой, В.М. Распопова, Е.В. Романова, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева, С.Д. Чуркина и др. Проблемам компьютеризации образования посвящены труды С.А. Бешенкова, Д.Б. Григоровича, М.П. Лапчик, Е.И. Машбица, В.М. Монахова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.С. Торопцова и др.

Вопросы профессиональной подготовки специалистов с использованием информационных технологий рассматривались в работах А.А. Андреева, Н.В. Апатова, Л.И. Долинера, Ю.М. Корниенко, А.Ю. Кравченко, А.Н. Леонтьева, В.М. Монахова; Е.М. Разинкиной, М.Ф. Роянова, Н.А. Сизинцевой, С.А. Удалова и др. [1].

Информационно-образовательная среда (ИОС) позволяет практически полностью выполнить требования, предъявляемые высшими образовательными учреждениями к выпускникам. Именно поэтому в высших образовательных учреждениях необходимостью становится работа по созданию и формированию развивающей информационно-образовательной среды, что позволяет повысить эффективность труда преподавателя, избавить его от рутинной работы. Без современной информационно-образовательной среды невозможно использовать новейшие информационные технологии и информационные ресурсы, которые представлены в электронном виде.

Понятие информационно-образовательной среды вуза необходимо рассматривать, как:

- область знаний;
- источники информации;
- фактор, способы и средства для формирования актуальных компетенций бакалавра;
- инновационные педагогические методы, основанные на разработках современной информатики, в том числе внедрение дистанционного образования.

ИОС вуза способствует развитию и раскрытию личности студента если:

- учебно-методические материалы, используемые для процесса профессиональной подготовки в вузе, основаны на новых педагогических технологиях в соответствии с требованиями ФГОС ВО;
- для студентов разработаны критерии качества знаний;
- предусмотрена логически правильная подача учебного материала;

– для преподавателей и студентов созданы условия для самообразования.

Образовательные ресурсы ИОС должны соответствовать дидактическим требованиям, учитывать особенности изучаемой образовательной дисциплины, использование инновационных технологий в процессе обучения, а также уровень профессиональной готовности преподавателя.

Информационно-образовательная среда вуза должна отличаться удобной навигацией, доступностью необходимой информации, при этом модули должны включать взаимодействия студентов, преподавателей и вуза по образовательной деятельности с обратной связью; систему контроля качества. Особенно это стало актуально в период дистанционного обучения студентов, магистрантов и аспирантов.

Одним из перспективных средств развития компонентов ИОС вуза является организация специальной лаборатории по интересам студентов. В Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета в течении нескольких последних лет функционирует творческо-технологическая лаборатория, результаты которой представлены в научных работах преподавателей. Данная лаборатория включает десять направлений по интересам студентов и помогает полностью реализовать потенциал каждого студента в полном объеме.

Работа информационно-образовательной среды вуза невозможна без библиотечного фонда образовательного учреждения. При этом необходимо обратить внимание на наполнение библиотечного фонда современной литературой и его доступность. На данный момент руководством Сибайского института БашГУ заключены долгосрочные договора и соглашения с ведущими библиотеками вузов РФ, что дает возможность получения актуальной образовательной информации вне зависимости от места нахождения студента.

Использование информационных и инновационных технологий в различных сферах деятельности вуза - образовательной, социально-воспитательной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности вузов, при организации и проведении практики студентов на предприятиях или образовательных организациях, организация профориентации и трудоустройства выпускников с последующим созданием единой базы данных студентов, внедрение элементов производственно-образовательного кластера и т.д., помогает систематизировать необходимый материал. Это также помогает тесно сотрудничать с предприятиями – работодателями, отслеживать карьерный рост выпускников вуза.

Формирование профессионально необходимых компетенций в подготовке бакалавров вуза, их внедрение с разработкой средств практического применения в образовательный процесс способствует тому, что к проектированию и разработке ресурсов среды привлекаются студенты с соответствующей профессиональной подготовкой – программисты, разработчики web-приложений, разработчики сайтов, SMM- менеджеры, пиар-менеджеры, лингвисты, филологи, переводчики, специалисты по работе с людьми ОВЗ и т.д.

Реализация принципа наглядности в информационно-образовательной среде вуза возможно при использовании средств мультимедиа, что повышает интерес студентов к получению новых знаний, положительно мотивирует их, в том числе и при создании собственного контента для наполнения среды. Для развития информационно-образовательной среды вуза важным является использование и реализация возможностей ресурсов Интернета, что является значимым для как для преподавателей, так и самых студентов. Это также способствует развитию интеграции между образовательными дисциплинами разных блоков учебного плана.

В информационно-образовательной среде вуза активизируется научно-исследовательская деятельность студентов, результаты которой соответствуют научному направлению преподавателей и научных сотрудников; повышается научное общение студентов друг с другом. Разработка, использование и внедрение информационных средств обучения реализует:

- а) принцип индивидуализации обучения;
- б) принцип активности;
- в) принцип доступности [1].

Информационно-образовательная среда вуза способствует формированию профессионально важных качеств и развитию информационной культуры, т.к. обеспечивает доступ к электронным гипертекстовым учебникам, образовательным сайтам и другим программно-педагогическим и телекоммуникационным средствам.

Выпускник института станет профессионально компетентным специалистом, если в течение всего периода обучения проводится целенаправленная работа с внедрением инновационных технологий, реализуется доступ к образовательным ресурсам мирового информационного пространства и выполняются общепедагогические требования. Одним из критериев профессиональной подготовки компетентных специалистов является личностно ориентированный подход к организации образовательного процесса. Такой подход формирует мышление будущих специалистов с учетом индивидуальных качеств, с опорой на самостоятельную учебно-познавательную деятельность, носящую творческий характер и профессиональную направленность, с применением на практических занятиях в лабораториях и в учебных мастерских информационных технологий и компьютерных средств. Все это должно найти отражение в тематике и содержании курсовых, дипломных работ и творческих проектов. Это влечет за собой необходимость усиления профессиональной подготовки педагога в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования [4].

Таким образом, профессиональная подготовка бакалавров должна опираться на разработки в области новых педагогических и информационных технологий. Применение и внедрение инновационных разработок в процесс профессиональной подготовки будущих учителей в вузе способствует формированию развивающей информационно-образовательной среды вуза.

Выводы. Результат профессиональной подготовки бакалавров будет высоким при интеграции образовательных средств вуза и информационных технологий. Реализация средств и форм информационно-образовательной среды вуза способствует формированию технических, технологических, экономических, управленческих, проектировочных, конструктивных, коммуникативных и других компетенций бакалавра.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, изучение ряда диссертационных работ позволяет сделать вывод о том, что внедрение и апробация средств информационно-образовательной среды в систему вуза открывают большие возможности для организации педагогического процесса современного вуза и формированию профессионально необходимых компетенций будущего специалиста.

Литература:

1. Туйсина Г.Р. Профессиональная подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства в развивающей информационно-образовательной среде вуза. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2010
2. Мусин Ш.Р., Туйсина Г.Р. Подготовка будущих бакалавров технических направлений в условиях территориального производственно-образовательного кластера. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – № 12 (102). – С. 92-93.
3. Туйсина Г.Р. Организация профессиональной подготовки будущих учителей в развивающей информационно-образовательной среде вуза. – Монография. – Уфа, 2013.
4. Зайцева О.Б. Информационная компетентность учителя образовательной области "Технология" [электронный ресурс]: электрон. Данные. – Москва: научная цифровая библиотека portalus.ru, 25 октября 2007. – режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193317150&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – дата доступа: 19.08.2021.

Педагогика

УДК 376.2

магистрант Тюльникова Ирина Николаевна

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)

ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования Лего-технологий в работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. В частности исследованы методы коррекции связной речи у детей посредством конструкторов Лего. Разработана педагогическая модель формирования связных высказываний у дошкольников с ОНР средствами Лего-технологий, выделены этапы и необходимые педагогические условия применения Лего. Представлены результаты апробации педагогической модели с качественными и количественными характеристиками, сделаны необходимые выводы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, коррекция, педагогическая модель, Лего-технологии, конструирование.

Annotation. The article considers the possibilities of using Lego technologies in working with preschoolers who have a general underdevelopment of speech. In particular, the methods of correction of coherent speech in children by means of Lego constructors are studied. A pedagogical model of the formation of coherent utterances in preschoolers with ONR by means of Lego technologies is developed, the stages and necessary pedagogical conditions for the use of Lego are highlighted. The results of testing the pedagogical model with qualitative and quantitative characteristics are presented, the necessary conclusions are made.

Keywords: general speech underdevelopment, coherent speech, correction, pedagogical model, Lego technologies, construction.

Введение. Правильно сформированная связная речь является важнейшей предпосылкой успешного усвоения грамоты и общего развития ребенка. ФГОС ДО выделяет речевое развитие в отдельную образовательную область, что объясняется крайней восприимчивостью детей в данный возрастной период к усвоению новых знаний и навыков, в том числе в сфере развития речи. Связная речь является своего рода индикатором речевой способности ребенка, в различных ее формах – монологе, диалоге, пересказе или рассказывании можно наглядно проследить все основные аспекты, характеризующие речевую деятельность. Успешное освоение детьми всех нюансов связной речи обеспечивает определённую эффективность в овладении новыми знаниями и последующем их применении на практике.

В логопедии самой распространенной речевой патологией является общее недоразвитие речи (ОНР), которое с каждым годом среди детей дошкольного возраста имеет тенденцию к увеличению. При ОНР нарушения охватывают все компоненты речевой системы, хотя и в разной степени: фонетики, лексико-грамматического строя, которые характеризуются нарушениями произносительной и смысловой сторон речи. Наиболее существенно при ОНР страдает связная речь. Дети испытывают серьезные затруднения при конструировании связного, логичного и последовательно выстроенного высказывания. В составлении рассказов у большинства детей с нарушениями речи отсутствует самостоятельность, сами рассказы недостаточно развернуты и последовательны, в основном состоят из простых предложений, бедны эпитетами, имеют большое число лексико-грамматических ошибок. Указанные нарушения необходимо своевременно устранять, иначе они будут серьезно ограничивать развитие ребенка, возможности общения с окружающими и в дальнейшем препятствовать освоению школьных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. В рамках обозначенной темы была составлена и апробирована педагогическая модель формирования связных высказываний у дошкольников с ОНР средствами Лего-технологий. Сама технология Лего давно известна во всем мире как образовательное средство, удовлетворяющее самым строгим требованиям безопасности, гигиеничности, долговечности и эстетики. В силу своей педагогической универсальности Лего имеют неоспоримое преимущество перед традиционными развивающими играми. Основными элементами работы с применением Лего-технологий является конструирование фигур, моделей, декораций, воспроизведение действий персонажей с их озвучиванием, создание конструкций с их одновременным описанием, использование предвещающей,

сопровождающей и завершающей речи. Данные характеристики делают их незаменимыми для развития связной речи детей [7].

Отечественные и зарубежные педагоги-логопеды сходятся во мнении, что именно Лего наиболее эффективно и в сравнительно небольшой период времени помогают достичь устойчивых положительных результатов в коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста, в том числе – в коррекции нарушений связной речи (Н.В. Быкова) [1]. Т.В. Лусс указывает на способность Лего предупреждать появление вторичных дефектов речи у детей, что помогает активной социализации ребенка [5]. Т.С. Мыльникова обращает внимание на взаимосвязь уровня речевого развития ребенка с уровнем развития у него мелкой моторики [6]. Автор отмечает, что использование в коррекционной работе конструкторов ЛЕГО стимулирует развитие мелкой моторики, а поскольку, как указывал Л.С. Выготский, руки являются органом речи также, как и артикуляционный аппарат, Лего оказывает благотворное влияние и на речевое развитие ребенка [2]. А.Р. Лурия обращает внимание на то, что центр мозга, отвечающий за мелкую моторику, расположен в непосредственной близости от речевой зоны. Активизация данного участка в связи с какой-либо деятельностью руками стимулирует центр речи, побуждая его включаться в работу [4]. Е.В. Фешина рекомендует начинать коррекцию связной речи с развития основы речевой деятельности – психологической базы речи. Кроме того, Е.В. Фешина отмечает, что конструирование из Лего поможет достичь ребёнку с ОНР необходимого уровня развития восприятия, пространственных представлений (поскольку все модели Лего трехмерны), мышления, планирующей функции речи. В работе с Лего перед детьми встает необходимость решения задач, связанных с необходимостью установления и применения на практике связей и отношений между предметами, их действиями и явлениями [8].

Разработанная педагогическая модель с использованием Лего-технологии в рамках коррекции связной речи у дошкольников с ОНР состояла из следующих этапов:

I этап – дети вместе со взрослым придумывают историю Лего. Дети конструируют постройки, описывают и дают им названия, логопед записывает рассказы детей, а также фотографирует постройки. Данный этап проводится в контексте письменной речи, т.е. ребенок говорит, взрослый записывает. Такой прием (рассказ под запись) стимулирует дошкольников более связно и увлекательно рассказать о своей постройке. Рассказ становится логичнее и последовательнее, чем в обычной речи, дошкольники стараются более связно и без ошибок излагать свои мысли.

II этап – дети уже сами придумывают полноценные истории Лего, в которых есть завязка сюжета, ее развитие и окончание. В случае затруднения логопед помогает. Данный этап наиболее интересен для детей, в нем присутствуют элементы творчества, фантазии, поскольку дети не просто описывают свою постройку, а придумывают к ней историю с сюжетом, его развитием и окончанием. На первых этапах создания истории логопед помогает детям в случае затруднений, затем дети работают самостоятельно и создают свои, авторские истории.

III этап – совместная работа детей (без участия логопеда). Дошкольники работали по очереди: один придумывал начало, второй развитие истории, третий – окончание. Также и все остальные участники, то есть третий этап – это групповая деятельность детей.

Для эффективного достижения поставленных задач коррекционной работы необходимо было в первую очередь создать специальные педагогические условия для развития связной речи у дошкольников с ОНР. Были определены следующие педагогические условия:

- правильно организованная предметно-развивающая среда, соответствующая поставленным коррекционным задачам;
- разработка и организация учебных занятий с использованием Лего-технологий таким образом, чтобы они способствовали формированию у дошкольников с ОНР связных высказываний;
- создание на занятиях атмосферы успеха детей в соответствии с их речевым развитием, возрастом и образовательно-психологическими потребностями.

На занятиях постоянно создавалась ситуация игры, дети, придумывая постройки, решали тем самым конкретные задачи. К примеру, они не просто строили дом, а дом для сказочного персонажа, которому придумывали имя. Само строительство дошкольники выполняли по словесному описанию, что благотворно влияет на развитие понятийной стороны речи, а подробное словесное описание каждого этапа постройки активизирует речь детей, делает ее логичной и последовательной. Перед детьми ставилась проблемная ситуация в игровой форме, например:

– В нашем театре скоро начнется спектакль, но главный персонаж – зайчик не пришел, что же нам делать?

– Давайте мы сами построим фигурку зайчика, чтобы он смог участвовать в спектакле!

Кроме того, на коррекционных занятиях активно использовался такой прием, как речетворчество: логопед предлагал придумать каждому ребенку свое окончание знакомой сказки, либо придумать новую историю о том, как одна постройка превратилась в другую, по ходу рассказывания осуществляя данное превращение. В процессе постройки новых сюжетов дошкольники учились связной описательной речи, так как вслух комментировали свои действия.

Все коррекционные занятия были построены по заранее составленному плану и подчинялись единой структуре, обеспечивающей оптимальный процесс обучения испытуемых:

1. Вводный этап (подготовка к работе, настрой детей на дальнейшую работу):
 - чтение вслух или пересказ сюжета истории с опорой на наглядные изображения;
 - совместное обсуждение идеи истории, составление сюжетной линии.
2. Построение рассказа:
 - придумывание и конструирование персонажей и места действия с использованием Лего.
3. Размышления вслух (совместно с построением):
 - совместное обсуждение детей как изобразить линию сюжета, как будут развиваться события истории, как их лучше изобразить;
 - изменение в ходе постройки каких-то элементов, додумывание сюжета;
 - определение темы рассказа, подбор лексико-грамматических конструкций.
4. Оформление истории:
 - презентация своей Лего-истории;
 - совместное обсуждение историй, оценки детей и пожелания;

– доработка сюжета, озвучивание окончательной версии.

5. Дополнительные задания, новые идеи для дальнейшего развития истории.

Основным правилом при проведении коррекционных занятий с использованием Лего было обязательное проговаривание вслух всех своих действий с конструктором: что делает ребенок? для чего? Что планирует получить в результате и т.д. Выполнение данного условия помогает сформировать у дошкольников с ОНР навыки ролевого диалога, умения слушать собеседника.

Для проверки эффективности разработанной педагогической модели на основе Лего-технологии был проведен контрольный эксперимент. В нем приняли участие 11 старших дошкольников с общим недоразвитием речи, посещающих коррекционные группы (экспериментальная группа) и 11 испытуемых с общим недоразвитием речи, с которыми формирующий эксперимент не проводился (контрольная группа). Для исследования уровня сформированности связных высказываний была взята методика В.П. Глухова [3].

В первом задании методики испытуемые составляли рассказ по ситуационным картинкам. Результаты в экспериментальной группе оказались заметно выше, чем в контрольной (высокий уровень выполнения показали 45% и 18% соответственно). При этом, недостаточный и низкий уровень в экспериментальной группе не выявлен, в контрольной недостаточный уровень рассказа по ситуационным картинкам показали 36% испытуемых. Таким образом дети, участвовавшие в коррекции с использованием конструирования Лего показали более высокие результаты в сравнении с их сверстниками, занимавшимися по стандартной программе детского сада.

В следующем задании испытуемым предлагалось составить только одно связное предложение на материале трех сюжетных картинок. В экспериментальной группе также заметны положительные изменения: если на констатирующем этапе высокий уровень показали только 27% испытуемых с ОНР, то после занятий с конструктором Лего – уже 45%. Испытуемые без дополнительной помощи составили связное предложение в соответствии с предложенным наглядным материалом. Для сравнения – в контрольной группе результаты остались без изменений – в основном средний и недостаточный уровень.

Далее испытуемым было предложено пересказать знакомую сказку («Колобок»). Пересказ испытуемых экспериментальной группы отличался связностью и логичностью изложения, только в некоторых случаях требовалась дополнительная помощь в виде наводящих вопросов. В контрольной группе испытуемые допускали много грамматических ошибок, речь их была бедна эпитетами и невыразительна. В результате высокий уровень получили 45% испытуемых экспериментальной группы и только 27% – контрольной. Следует отметить, что в контрольной группе хоть и наблюдались сдвиги в положительную сторону, все же остались те же ошибки, что и на констатирующем этапе исследования: краткие и однообразные ответы, нарушение связности, пропуски значимых частей рассказа. Таким образом, полученные результаты указывают на эффективность разработанной педагогической модели использования Лего в коррекции связной речи у дошкольников с ОНР.

Также как и с предыдущим, с заданием по составлению рассказа по серии сюжетных картинок, испытуемые, участвовавшие в коррекционной программе, справились более успешно, чем их сверстники контрольной группы. Если ранее высокий уровень в экспериментальной группе показали только 14% испытуемых, то после формирующего эксперимента их число увеличилось до 36%, в контрольной группе какой-то положительной динамики не выявлено, результаты остались теми же, что и на этапе первичной диагностики. Результаты экспериментальной группы указывают на эффективность Лего-технологии в работе с дошкольниками с ОНР.

Положительная динамика в экспериментальной группе выявлена в рассказах на основе личного опыта. Дети показали высокий и средний уровень владения связной фразовой речью при передаче своих жизненных впечатлений и жизненного опыта (36% и 45% соответственно). В контрольной группе высокий уровень не выявлен, дети выполнили задание в основном на среднем (45%) и недостаточном уровне (36%).

Последнее задание контрольного эксперимента было составление рассказа-описания. Здесь результаты экспериментальной группы оказались наиболее заметны: испытуемые составили рассказ-описание подробно и обстоятельно, без наводящих вопросов. Отмечена связность и последовательность построения фраз, соблюдена логическая последовательность в описании второстепенных деталей. Высокий уровень показали 45% испытуемых. В контрольной группе высокий уровень не выявлен, были отмечены следующие нарушения: непоследовательность, бессвязность, механическое перечисление предметов и действий с ними.

Выводы. Таким образом, контрольный эксперимент доказал эффективность использования Лего-технологий в коррекции связной речи у дошкольников с ОНР. После проведения коррекционных занятий положительная динамика в экспериментальной группе прослеживалась по всем основным характеристикам связности речи – логичности, последовательности, образности, правильности и грамматической оформленности. В контрольной группе, где эксперимент с Лего-конструированием не проводился, показатели остались на прежнем уровне, без каких-либо положительных изменений.

Литература:

1. Быкова Н.В. Использование Лего-технологий для активизации речевой и познавательной активности детей дошкольного возраста / Н.В. Быкова // Филологическое образование в период детства. – 2015. – Т. 22. – С. 17-19.
2. Выготский Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2016. – 420 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // М.: АРКТИ, 2004. – С. 8-15.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.
5. Лусс Т.В. Леготерапия / Сост. И.М. Минаев. – М. «Сопричастность». – М. – 2002. – С. 316-318.
6. Мильникова Т.С. Исследования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Концепт. – 2016. – С. 41-45.
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>
8. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду: пособие для педагогов. – М.: Сфера, 2012. – 144 с.

УДК 338:811:378.14

кандидат психологических наук, доцент Уланова Ольга Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ РЕФЕРИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье описывается методика обучения студентов магистратуры реферированию профессионального текста на иностранном языке. Особое внимание уделяется устному и письменному этапам подготовки реферирования. Выделяются принципы упрощения и структурирования текста. В работе также аргументируется важность реферирования для развития научного мировоззрения студентов магистратуры.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, профессиональный текст, реферирование, студент магистратуры.

Annotation. This paper describes the methods for teaching Master students to review a professional text in the foreign language. The particular attention is paid to the reviewing oral and written preparation stages. The paper also gives reasons for the reviewing importance to develop Master students' scientific outlook.

Keywords: foreign language, teaching, professional text, reviewing, Master student.

Введение. Тема нашего исследования обладает несомненной актуальностью по нескольким причинам. Первая причина связана с выбором контингента участников исследования. Под магистратурой понимается вторая ступень высшего образования, позволяющая углубить и развить знания и умения, полученные в бакалавриате. Студенты магистратуры, несомненно, являются важнейшим потенциалом развития экономики, промышленности и сельского хозяйства как с практической, так и с научной точки зрения. Обучение в магистратуре предполагает целенаправленное развитие у студентов умений выполнения научно-исследовательской деятельности, а значит, планомерное формирование научного мировоззрения. По этой причине объектом нашего исследования является качество обучения студентов магистратуры [1].

Предметом исследования следует считать профессионально-ориентированные тексты на иностранном языке, а также методику работы с ними [2]. Профессионально-ориентированные тексты рассматриваются как важный источник информации по разнообразным вопросам профессиональной деятельности [3]. Один из важных видов работы со студентами – обучение реферированию профессионально-ориентированного научного текста. Под реферированием понимается сокращённое изложение сути основного текста и извлечение из него требуемой информации или основного содержания [4].

Вторая причина актуальности темы данной работы связана с тем, что, помимо формирования языковых умений и навыков, реферирование вносит вклад в развитие мыслительных способностей студентов, включая логическое и творческое мышление. В результате данный вид работы развивает у студентов умения, позволяющие выстроить структуру научного доклада (например, по теме исследовательской работы). Выполнение такой деятельности развивает у студентов научное мировоззрение, что, в свою очередь, создаёт благоприятные условия для дальнейшего развития общества, в целом. Существуют разные подходы к определению понятия «наука». С одной стороны, под наукой понимается запас накопленных человеком знаний, а, с другой стороны, наука представляет собой совокупность средств и инструментов их приобретения. Оба подхода тесно взаимосвязаны, так как научный инструментарий позволяет накапливать научные знания, а также развивать умения в области их получения и расширения [5].

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы разработать методические рекомендации для преподавателей иностранного языка по обучению студентов магистратуры реферированию профессиональных и научных текстов. Задачи исследования: 1) выделить способы работы с профессиональными текстами при подготовке его реферирования; 2) описать критерии определения уровня умений студентов в области реферирования профессиональных текстов; 3) сравнить экспериментальную и контрольную группы по уровню развития умений в области реферирования профессиональных текстов. Можно выделить две проблемы исследования. Первая проблема состоит в больших временных затратах на подготовку студентом текста к пересказу. Вторая проблема заключается в различии уровня терпеливости студентов к большим временным затратам.

Изложение основного материала статьи. Данное исследование проводилось на базе двух групп студентов РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева, обучающихся на втором курсе магистратуры института зоотехнии и биологии – ДЗ № 221 (контрольная группа) и ДЗ № 223 (экспериментальная группа).

Работа по обучению реферированию студентов контрольной группы ДЗ № 221 строилась по традиционной методике. Формулируя задание, преподаватель не сообщал участникам исследования цели реферирования текста. Задание специально не конкретизировалось и не подразделялась на письменный и устный этапы работы. От студентов требовалось составить план текста, а также внедрить его внутрь пересказа с помощью особых структурных речемыслительных фраз. Далее предлагался перечень конструкций для реферирования профессионального текста. При этом никакого предварительного анализа их не осуществлялось.

В работе со студентами экспериментальной группы ДЗ № 223 использовался метод формирующего эксперимента. Обучение осуществлялось согласно разработанной нами экспериментальной методике. На первом этапе овладения умениями реферирования студентам сообщалась цель структурной организации текста, помочь: коммуникатору лучше понять материал, чтобы донести его до реципиента, реципиенту – разобратся в материале. Далее студенты обучались видоизменению предоставленного им текста для пересказа (то есть прописыванию его простым языком – сначала на русском языке, а потом на английском языке). Для этого студентам предлагается использовать приёмы упрощения текста, основные принципы которого представлены в таблице 1.

Принципы упрощения текстового материала

Принцип	Пример текста:	
	Неупрощённый	Упрощённый
Удаление частей конструкций «Сложное дополнение» и «Сложное подлежащее».	Older sheep are known to produce mutton.	Older sheep produce mutton.
Перестройка пассивного залога сказуемого на активный залог.	Domestic birds are reproduced by poultry-breeders.	Poultry-breeders reproduce domestic birds.
Разделение сложного предложения на несколько простых предложений.	Sheep are quadrupedal, ruminant mammals that are kept by farmers as livestock.	Sheep are quadrupedal, ruminant mammals. Farmers keep them as livestock.
« Преобразование » причастия I в роли определения в сказуемое.	Geese are known as the domestic birds belonging to water-fowls.	Geese belong to water fowls.

Со студентами экспериментальной группы использовались специальные обучающие приёмы, «программирующие» упрощение. Первый приём – ответы на вопросы по тексту. При этом формулировка вопроса уже заключала в себе подсказку ответа в упрощённой форме (см. таблицу 2):

Таблица 2

Предложение из текста, вопросы и ответы по нему

Предложение из текста	Вопросы	Ответы
Sheep are herbivorous mammals consuming plants [6].	What species do sheep belong to?	Sheep belong to mammals.
	What mammal is a sheep?	A sheep is a herbivorous mammal.
	What do sheep consume?	Sheep consume plants.

Второй этап обучения заключался в организации логической структуры текста. Студентам сообщается о том, что текст пересказа делится на три части, для организации каждой из которых существуют особые фразы: вступление – The (topic, theme, title) of the text is+ название текста. В конце пересказа ставится главная идея текста, состоящая из двух частей – стандартной (неизменной) и вариативной (составляемой студентами): The main idea of the text is ключевое существительное (см. название текста) + составное именное сказуемое: (to be) (important, essential, necessary) for+ контингент+ цель (to + глагол+ сущ.-дополнение+ наречие – обстоятельство. Студенту предлагается не просто зачитывать составленный пересказ, но и учиться рассказывать его по памяти. Для этого им даётся совет проговаривать конструкции многократно, чередуя синонимы: **The topic** of the text is Broiler и **The theme** of the text is Broiler, употребляя контингент из главной идеи в разном числе: 1) единственном: The main idea of the text is the knowledge of mutton composition is **important for a consumer** to select the best product; 2) множественном: The main idea of the text is the knowledge of mutton composition is **essential for consumers** to select the best product.

Студенты обучаются строить основную часть пересказа. Для этого в начале работы им предлагалось разделить текст на логические отрывки (предположительно абзацы) или проверить корректность существующего разделения текста. Студенты экспериментальной группы обучались составлению плана. Им давались примеры пунктов плана, которыми могли быть: 1) слово: poultry- house, 2) а также словосочетания разных типов: а) прилагательное+ существительное- pregnant ewe, б) герундий+ существительное – fattening broilers.

Специального обучения требовали несколько существительных в словосочетании, следующих подряд друг за другом. Студентам заранее объяснялись правила построения словосочетания с обратным порядком слов. Данная работа требует достаточно серьёзных мыслительных усилий, поэтому студентам сообщается цель применения обратного порядка слов – сделать словосочетание более компактным путём избегания употребления предлога of, передающего родительный падеж. Принципы построения словосочетаний с обратным порядком слов предлагаются студентам в соответствии с принципом постепенности усложнения. В начале работа проводится со словосочетанием из двух слов типа: «производство шерсти»- «wool (1) production (2)». Студенты получают задание на сравнение данного варианта построения словосочетания с менее компактным и менее качественным примером из большего количества слов с прямым порядком слов – то есть соответствующим русскому языку: production (1) of (2) wool (3). Студенты осознают, что качество построения словосочетания снижается из-за различия в количестве слов английского и русского вариантов словосочетания.

После этого приводится пример словосочетания из трёх слов – двух существительных и прилагательного, в котором надо правильно установить местоположение прилагательного (см. таблицу 3).

Таблица 3

Местоположение прилагательного относительно двух существительных в словосочетании

Прилагательное	Определяемое слово – 1	Существительное 2
Костная	система	птицы
Существительное 1	Прилагательное	Определяемое слово – 2
Poultry	skeletal	system

Проанализировав таблицу, студенты помещают прилагательное непосредственно перед определяемым словом.

Самая сложная задача в построении словосочетаний заключается в соотношении русского и английского эквивалентов существительных по числу- единственному или множественному (см. таблицу 4).

Таблица 4

Число существительных в словосочетании

Ед. число – 1	Ед. число – 2	Ед. или мн. Число – 3
Sheep-breeding	product	usage

Таблица 4 наглядно демонстрирует, что при расстановке существительных в английском словосочетании подряд все слова до последнего употребляются в единственном числе, и только последнее слово может быть в любом нужном числе – единственном или множественном. При этом на русский язык единственное число существительного в словосочетании может переводиться не только единственным, но и множественным числом: «использование (продукта, продуктов) овцеводства».

После этого от студентов требуется внедрить пункты плана внутрь пересказа с помощью особых речевых фраз. Студентам экспериментальной группы фразы предлагались в таблице 5 установленного образца.

Таблица 5

Фразы для внедрения пунктов плана внутрь пересказа

Последовательность	Намерение	Речь	Пункт плана	Название конструкции
Firstly	I <u>would</u> like <u>to</u>	speak about...		Сослагательное наклонение
Secondly	I <u>shall</u>	tell you (Кому?) about...		Простое будущее время
Thirdly	let me	say a (+) a few words about...		Повелительное наклонение
Fourthly	I <u>am going</u> (planning, intending) to	Analyze (consider, discuss)		Настоящее продолженное время

Анализируя данную таблицу, преподаватель стимулирует подробное обсуждение студентами грамматических конструкций, в составе которых содержатся речевые фразы. Во-первых, называются грамматические времена и выделяются их показатели. Во-вторых, по таблице разбирается различие в употреблении речевых глаголов. Так, глагол speak сопровождается предлогом about. В свою очередь, между глаголами tell и say и предлогом about всегда употребляется дополнение, отвечающее на вопрос кому? – с глаголом tell и что? – с глаголом say. В-третьих, преподаватель разбирает со студентами различие конструкций с частицей to между двумя смысловыми глаголами: ...I would like to speak about... и без частицы to (...let me say a few words about...).

Студентам экспериментальной группы разъяснялись принципы компоновки речевых фраз-возможность объединения частей фраз из колонок таблицы 5 под названием «Намерение» и «Речь». Кроме того, со студентами экспериментальной группы проводилась дидактическая игра, в ходе которой применялись карточки с написанными на них частями фраз, соответствующих содержанию колонок таблицы 5. От студентов требовалось собрать предложения из компонентов, сложив нужные карточки вместе. Сначала задание выполнялось каждым членом группы в медленном темпе, а потом на время. В результате студенты составляли новые правильные варианты организационных фраз типа: Firstly, I would like to analyze.....

Представленные в таблице 5 речемыслительные фразы можно охарактеризовать как универсальные конструкции, то есть способные включать в текст пересказа любое содержание. Помимо них преподаватель предлагал вниманию студентов ряд глаголов с особой семантикой, которые можно применять в составе речемыслительных фраз соответственно образцу колонки «Речь» таблицы 5. Перед студентами стояла важная задача – уметь выбрать эти конструкции адекватно смыслу излагаемого отрывка текста. С целью обучения этому виду деятельности студенты получали задание на объединение глаголов с соответствующими существительными в роли дополнений. Приведём текст этого задания: 1) to compare, to classify...into..., to evaluate, to estimate, to define, to enumerate; 2) the importance of..., a broiler, ram's and ewe's nutrition, the value of..., poultry.....breeds, sheep breeds.

В итоге студенты составляют словосочетания типа to compare ram's and ewe's nutrition. Кроме того, по просьбе преподавателя студенты находят синонимичные глаголы, употребляемые в значении «оценивать». Далее студенты определяют, какой из двух английских эквивалентов этого глагола сочетается с существительным value. Правильный выбор – глагол to estimate. Объясняя причины своего выбора, студенты акцентируют внимание на отсутствии сходства корней у глагола to estimate и существительного value (в отличие от глагола to **evaluate**, имеющего корень «value»).

Работая со студентами экспериментальной группы, преподаватель поясняет, что речемыслительные конструкции в сочетании с пунктами плана должны проходить через всю основную часть пересказа, а не помещаться только в его начале. Для пояснения этой мысли преподаватель активизирует наглядно-образное мышление студентов, основанное на представлении ситуации и оперировании образами составляющих её предметов. Так, преподаватель использует сравнение как художественный приём, сопоставляя пересказ с «платьем, которое шьётся в ателье». Со слов преподавателя, заказчица «попросила сделать вышивку по всему платью», а «портной сделал вышивку по вороту». При этом преподаватель сравнивает пересказ с «платьем»,

логически структурные фразы – с «вышивкой», а местоположение «вышивки» «по вороту»- с помещением фраз в начало пересказа, что является ошибочным.

В результате такого подхода студенты приобретают умения корректно организовывать логическую структуру пересказа. Вот пример отрывка такого пересказа: **The theme of the text is poultry – breeding. Firstly, I would like to tell you about genetic composition.** Genetic composition governs the productive performance in various livestock species. Gene components determine about 80 per cent poultry performance. The combination and fixing of high quality genes in specific breeds involve consistent scientific and skillful breeding practices. **Secondly, let me speak about variability.** There are no two the same individuals in poultry. Variability depends on the heterozygosity of a number of parents' gene pairs.

Для удобства интерпретации информации нами разработаны критерии определения уровня развития у студентов умений реферирования профессионального текста. Высокий уровень развития умений в области реферирования текстов предполагает выполнение студентами всего объема работы в требуемой форме – письменной (упрощение текста, организация логической структуры) и устной (пересказ наизусть). Студенты на этом уровне способны правильно составить план текста. При этом используемые в качестве пунктов плана словосочетания из нескольких существительных строятся в достаточно компактной форме – без предлога of, передающего в английском языке отношения родительного падежа. При построении пунктов плана не допускается грамматических ошибок в области употребления числа в последовательности существительных. Студенты не только употребляют все речемыслительные структурные фразы грамотно, но и способны к созданию новых безошибочных вариантов конструкций, используя изученные ранее правила. Находясь на высоком уровне, студенты понимают необходимость применения речемыслительных фраз по всей основной части пересказа, а не только в его начале. Студентами на этом уровне не допускаются ошибки на объединение пункта плана и следующего предложения, начинающегося с такого же слова. Находясь на хорошем уровне развития умений реферирования, студенты также выполняют как письменную, так и устную часть работы. Однако при этом текст, предназначенный для пересказа, упрощается не в полной мере. План составляется без грамматических ошибок. Но помимо обратного порядка слов, используются менее компактные варианты словосочетаний с предлогом of. Студенты грамотно используют в своей речи все изученные речемыслительные фразы, избегая их повторов. Однако они не способны самостоятельно создавать новые комбинации фраз. Студенты, находящиеся на среднем уровне развития реферативных умений, не упрощают текст, предложенный им для реферирования. Средний уровень развития реферативных умений предполагает попытки составить план текста. Однако при этом либо совершаются ошибки в словосочетаниях (употребление множественного числа существительных, занимающих предшествующее последнему слову местоположение; отсутствие предлога of в словосочетаниях с прямым порядком слов и его использование в словосочетаниях с обратным порядком слов), либо применяется только прямой порядок слов в словосочетаниях. Студенты на этом уровне допускают ошибки, связанные с местоположением в составе пересказа речемыслительных фраз, которые иногда помещаются только в начало повествования. Студенты допускают ошибки в использовании глаголов со значением речевой деятельности. В употреблении фраз отсутствует разнообразие: студенты повторяют одни и те же конструкции с несколькими пунктами плана. Студенты не рассказывают, а зачитывают свой пересказ. Низкий уровень характеризуется отсутствием у студентов умений реферирования текстов. Студенты не способны составить план текста, использовать речемыслительные конструкции.

Результаты исследования, полученные в контрольной и экспериментальной группах, представлены в таблице 6.

Таблица 6

Численность и процентное соотношение студентов на каждом уровне для определения умений в области реферирования профессиональных текстов

Группа	Общая численность студентов	Уровень (количество студентов)			
		Отличный	Хороший	Удовлетворительный	Низкий
ДЗ № 223	13	7	5	1	-
		Уровень (%)			
		53, 84	38, 46	7, 69	-
ДЗ № 221	13	-	-	10	3
		Уровень (%)			
		-	-	76, 92	23, 07

Согласно таблице 6, в экспериментальной группе ДЗ № 223 преобладает категория студентов, находящихся на высоком уровне овладения умениями в области реферирования текстов профессионального содержания. Количество студентов на хорошем уровне преобладает над категорией студентов, находящихся на удовлетворительном уровне. При этом в экспериментальной группе полностью отсутствует категория студентов на низком уровне. В контрольной группе ДЗ № 221 количество студентов, находящихся на удовлетворительном уровне развития умений в сфере реферирования профессиональных текстов, преобладает над численностью студентов на низком уровне. Однако в этой группе полностью отсутствуют категории студентов на отличном и хорошем уровнях.

Выводы. Данное исследование имеет огромную практическую важность, потому что оно вносит вклад в развитие умений и навыков как устной, так и письменной речи, помогает научить студентов построению научного доклада, развивает их психические процессы- общение, разные типы мышления.

Литература:

1. Полевая Н.М., Ситникова В.В. Проблемы организации учебного процесса по программам магистратуры (на примере опроса студентов- магистров) // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 3 (16). – С. 120-123.
2. Харламова Н.С. Профессионально ориентированный текст как объект обучения // Вестник МГЛУ. – 2016. – Выпуск 9 (748). – С. 118-126.
3. Таканова О.В. Профессиональная направленность как один из основополагающих принципов педагогической деятельности. // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики. // Сборник трудов IX научно-методической конференции – Кострома: Изд. КГТУ, 2015. – С. 223-224
4. Ильичёва Н.В. Аннотирование и реферирование: учеб. пособие/ Ильичёва Н.В., Горелова А.В., Бочкарёва Н.Ю. – Самара: изд-во Самарского государственного университета, 2003. – 100 с.
5. Анисов А.М. Что такое наука? // Вестник РУДН. – 2011. – № 3. – С. 120-130.
6. Лукьянченко М.В., Зайцев А.А. Растениеводство. – М: РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2014. – 118 с.

Педагогика

УДК 37

**проректор по учебной работе, заведующий кафедрой
фортепиано, профессор Ульянова Римма Арташессовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки» (г. Нижний Новгород);

преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Угренинова Мария Александровна

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

старший преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Сизова Ольга Алексеевна

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

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ: СПЕЦИФИКА И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Аннотация. В статье раскрываются теоретико-методические основы развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста. Проводится параллель с возрастными особенностями развития ребенка. Рассматривается важность музыкального искусства в дошкольном воспитании и развитии. В рамках работы проводится анализ научных трудов в области психолого-педагогических исследований. Анализируются исследования отечественных педагогов, занимающихся изучением специфики данной проблематики. Раскрываются основные термины и понятия в области музыкально-педагогической диагностики.

Ключевые слова: музыка, музыкальные способности, развитие, дошкольный возраст.

Annotation. The article reveals the theoretical and methodological foundations for the development of musical abilities in preschool children. A parallel is drawn with the age-related characteristics of the child's development. The importance of musical art in preschool education and development is considered. As part of the work, the analysis of scientific works in the field of psychological and pedagogical research is carried out. Analyzed are the studies of domestic teachers who study the specifics of this issue. The basic terms and concepts in the field of musical and pedagogical diagnostics are revealed.

Keywords: music, musical abilities, development, preschool age.

Введение. Старший дошкольный возраст является одним из важнейших этапов развития ребенка: в этот период формируются новые психологические механизмы игровой и социальной деятельности, а также совершенствуется процесс саморегуляции. В возрасте 5-7 лет дети уже стараются самостоятельно объяснить и осмыслить полученную информацию. Поэтому, при разработке подходов к музыкальному воспитанию, прежде всего, должно лежать знание того, что данный возраст – это не период подготовки к усвоению музыкальной программы в последующих этапах, а абсолютно «самоценное явление» при вхождении в искусство познания музыки.

Изложение основного материала статьи. Достаточно длительное время не прекращаются споры о том, насколько ранним должен быть процесс различения и развития музыкальных способностей ребенка дошкольного возраста.

В своих исследованиях Е.А. Медведева, Л.Н. Комисарова, Г.Р. Шашкина и О.Л. Сергеев обращают внимание на то, что сегодня в условиях детского сада в основном проводятся диагностические исследования по следующим компонентам развития музыкальных способностей: «точность музыкального слуха», «чувства ритма» и «развитию музыкальной памяти». Существует система специально разработанных тестов, которые позволяют нам достаточно точно определить уровень развития той или иной способности [6].

Старший дошкольный возраст является самым продуктивным возрастом, когда можно поднять уровень не только музыкальных способностей, но и способностей в других образовательных областях. По мнению Б.М. Теплова [11] и А.В. Запорожца [4], именно старший дошкольный возраст наиболее соответствует всем требованиям и условиям, которые располагают к поднятию уровня музыкальных и творческих способностей.

Старшие дошкольники эмоционально отзывчивы, с интересом относятся к занятиям творческой направленности, мышление работает интенсивно. Поэтому именно в это время педагоги должны научить

детей активно воспринимать и «переживать» музыкальные произведения. В данный период детская музыка может пробудить в детях творческую активность, эмоциональную отзывчивость и эмпатию.

Игра на музыкальных инструментах, пение, танцы – все это разные грани музыкальной деятельности, которая доступна ребенку этого возраста.

Среди множества методик, направленных на развитие певческого голоса детей старшего дошкольного возраста, можно выделить одну из самых эффективных: «Методику музыкального воспитания и развития ребенка» Н. А. Ветлугиной, крупного специалиста-исследователя – заведующей лабораторией эстетического дошкольного воспитания [3].

Совместно с Е.Н. Тиличевой, Н.А. Ветлугина создала «Музыкальный букварь», в котором особое внимание уделено развитию детского музыкального слуха. Рассматривая возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, Н.А. Ветлугина говорит о том, что «на пятом и шестом году жизни ребенок способен к целостному восприятию образа. Наряду с этим, он способен выделять и различать средства «музыкального языка» и исполнять их в исполнении песен» [3].

Определяя значение пения, Н.А. Ветлугина опирается на слова К.Д. Ушинского о том, что «песня способна несколько отдельных чувств слить в одно сильное чувство и несколько сердец в одно сильно чувствующее сердце». Наряду с этим, автор подчеркивает, что «пение – сложный процесс звукообразования, в котором очень важна координация слуха и голоса, то есть взаимодействие певческой интонации и слухового мышечного ощущения».

Перед детьми старшего дошкольного возраста стоит целый ряд задач при освоении процесса пения. К ним можно отнести не только формирование певческих умений и навыков исполнения, но и развитие музыкального слуха, расширение диапазона голоса ребенка, избавление от «гудения» у не совсем точно поющих детей, помощь в самовыражении и эмоциональной исполнительской деятельности, обучение ребенка самостоятельно исполнению песни, как в сопровождении инструмента, так и а capella.

Н.А. Ветлугина утверждает, что для решения названных задач необходимы вокальные и хоровые навыки. К вокальным навыкам автор относит звукообразование, дыхание и дикцию. К хоровым – взаимодействие ансамбля (правильное соотношение силы и высоты хорового звучания, выработка унисона и тембра) и строя (точного, чистого певческого интонирования) [8].

Когда велись интенсивные научные разработки относительно музыкальной ритмики, то в этом направлении достигли достаточно больших успехов ряд отечественных и зарубежных педагогов, психологов, музыкантов, музыкальных руководителей дошкольных учреждений. Среди них необходимо отметить Е.В. Конорову, В.И. Гринера, Н.П. Збруеву, М.А. Румер, А.В. Кинеман, Н.А. Ветлугину, М.Л. Палавандишвили.

Что касается практической работы именно с детьми дошкольного возраста в области музыкальной ритмики, то необходимо отметить таких известных исследователей, как Н.А. Метлова, Л.С. Генералова, С.Д. Руднева, Т.П. Ломова, Ю.А. Двоскина и др.

В старшем дошкольном возрасте, как в периоде развития, ребенок имеет очень большую потребность в движениях, которая обусловлена интенсивным ростом, поэтому необходимо учитывать важность «моторического» развития, а также всестороннего развития методом сочетания музыки и движений.

Именно в движении ребенок познает окружающий мир более эффективно и с наилучшими результатами. Для этого в дошкольных организациях предусмотрены различные виды игр, танцевальных занятий, при проведении которых просто необходимым атрибутом является музыкальное сопровождение, так как это помогает интенсивности и раскрепощенности движений.

Другая особенность заключается в том, что у всех детей музыкальные способности проявляются в разный период времени, и отличаются по своей интенсивности и предметной направленности. Кто-то проявляет все способности в раннем детстве, на первом году жизни, что свидетельствует о яркой музыкальности ребенка.

У части детей музыкальные способности раскрываются значительно позже, поэтому предсказать музыкальное будущее того или иного ребенка достаточно сложно. Для этого необходимо проводить диагностику музыкальных способностей ребенка примерно два раза в год в условиях дошкольных организаций.

Воспитатели и педагоги детского сада в процессе воспитания чувства ритма используют в процессе повышение рациональной организации движений, а также непосредственно работоспособность старших дошкольников в процессе овладения движениями как навыками и умениями, которые представляют также не только музыкальное, но физическое развитие.

Одним из основных направлений развития ритмического слуха в условиях дошкольного образовательного учреждения является игра на детских музыкальных инструментах. Ребенку необходимо донести при этом, что сыграть мелодию «на слух» можно только тогда, когда у него уже имеются некоторые музыкально-слуховые представления о том, как расположены звуки в данной мелодии (по высоте), а также необходимо наличие начальных представлений о ритме (длительности звуков).

Л.В. Малахова при исследовании вопросов развития способности «чувства ритма» говорит о том, что в процессе обучения дошкольники со временем чувствуют и воспроизводят музыкальный ритм посредством различного рода движений, например, с помощью хлопков или ходьбы. Далее педагоги уже могут поручить дошкольникам самостоятельно сыграть на определенных инструментах: бубне, колокольчиках, барабане, металлофоне, деревянных ложках и т.д.

Безусловно, что в начале подобного обучения дошкольнику необходима помощь взрослого, так как он помогает детям «попасть в такт», а в последующем ребенок уже обычно сам может поймать тот или иной ритм мелодии. При такой работе задания, которые даются дошкольникам, выглядят следующим образом: предлагается воспроизвести уже знакомую ранее мелодию со словами при помощи одного звука, но ритм должен при этом быть достаточно точным и соответствовать ритму стихов песенки [5].

Также музыкальный руководитель в своей работе достаточно часто использует метод «прохлопывания» исполняемого ритмического рисунка или сам подыгрывает ребенку на музыкальном инструменте, ведь именно так детям легче уловить ритм.

После того, как дошкольники прослушали определенную музыкальную мелодию в исполнении музыкального руководителя (обычно несколько раз), они пробуют определить «единицу пульсации», то есть

разобраться какие длительности – самые короткие, какие – самые долгие. Далее при помощи повторного прослушивания должен определиться темпо- и метроритм мелодии.

Как уже отмечалось, музыкальное развитие ребенка происходит у каждого ребенка по-разному, поэтому и в дошкольную организацию они приходят с различным уровнем музыкального опыта, который до детского сада полностью зависел от их родителей. Обычно воспитателем берется за основу положение, что исходный музыкальный слух необходимо и можно развивать, независимо от того, обладает уже ребенок этой способностью или еще нет.

О.Н. Арсеновская обращает внимание на то, что в связи с тем, что в детских дошкольных учреждениях, занятия и игры на движения обычно происходят совместно в тесной взаимосвязи, ритмический слух практически у каждого ребенка на музыкальных занятиях совершенствуется планомерно, и, в общем, непринужденно. Дети дошкольного возраста склонны к подражанию, поэтому все движения под музыку практически всегда наделяются игровым смыслом, и ребенок охотно принимает участие, в такого рода занятиях [2].

Необходимо отметить, что для того чтобы добиться осознанности ритмического развития песен, сначала необходимо сделать так, чтобы дошкольники получили осознанное ощущение равномерной пульсации и могли передать ее достаточно точно при помощи определенных движений, например, в танце. Дети должны сделать это без помощи взрослого.

Перед тем, как приступить к исполнению какой-либо песни, необходимо провести выделение ритма для дошкольников, например, с помощью хлопков. Далее необходимо произносить песни в достаточно медленном темпе, для того, чтобы дошкольники могли воспринимать расчленение звуков и слов и в соответствии с этим следовать ритму песни. Для начала необходимо выбирать такой музыкально-песенный репертуар, в котором парные восьмые и четверти присутствуют сразу с первых нот мотива.

Когда производится работа по развитию ритмического слуха, необходимо уделять пристальное внимание расстановке пауз. Другими словами, дошкольники должны научиться ощущению равномерной пульсации, которая и предопределяет ритмический рисунок. Для того, чтобы паузы были правильно поставлены, необходимо сначала их показывать определенно выбранным для этого движением со стороны взрослого. Это движение обязательно должно отличаться от движения, которым обозначаются нотные длительности. Данное условие обязательно при развитии чувства ритмического слуха, оно поможет дошкольникам по движениям почувствовать основные отличия звучания звука и певческой паузы.

Выводы. Бесспорно, что музыка, воздействуя на воображение и эмоциональность ребенка, является фундаментальной основополагающей для развития творческих способностей. С помощью этого вида искусства дети начинают не только более чутко различать весь спектр человеческих эмоций, но и лучше осознавать свои собственные, тем самым раскрывая свой внутренний мир. Детское музыкальное творчество очень важно для полноценного и всестороннего развития личности ребенка.

Литература:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения. – М.: Детство-Пресс, 2019. – 112 с.
2. Арсеновская, О.Н. Система музыкально-оздоровительной работы. Занятия, игры, упражнения. – М.: Учитель, 2017. – 204 с.
3. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание. – М.: Детство-Пресс, 2016. – 240 с.
4. Запорожец, А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1996. – 247 с.
5. Малахова, Л.В. Музыкальное воспитание детей. – М.: Феникс, 2016. – 144 с.
6. Медведева, Е.А., Комисарова, Л.Н., Шашкина, Г.Р., Сергеев, О.Л. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. – М.: Академия, 2012. – 224 с.
7. Медведева, Т.Ю. Вокальное исполнительство как средство формирования у ребёнка ценностного отношения к труду / Т.Ю. Медведева, М.Д. Дикаркина // Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов, Нижний Новгород, 26-28 апреля 2018 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2018. – С. 44-46.
8. Медведева, Т.Ю. Особенности формирования музыкального вкуса / Т.Ю. Медведева, А.Н. Медведев // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: Сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов, преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений, аспирантов, студентов научно-практической конференции, посвященной 110-летию нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, 22 апреля 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 30-32.
9. Медведева, Т.Ю. Роль творческой деятельности в эстетическом воспитании подрастающего поколения / Т.Ю. Медведева, Д.М. Фомина // Инновационная деятельность в образовании: сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 ноября 2018 года / Мининский университет. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2018. – С. 131-133.
10. Назарова, Ю.А. Развитие способности восприятия художественного образа у учащегося в процессе обучения в детской школе искусств / Ю.А. Назарова, В.А. Карнаухова // Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов, Нижний Новгород, 26-28 апреля 2018

года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2018. – С. 111-114.

11. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Академия, 2011. – 384 с.

12. Цыпин, Г.М. Музыкальное исполнительство и педагогика. – М.: Юрайт. Высшее образование, 2020. – 214 с.

13. Шацкая, В.Н. Детский голос: Экспериментальное исследование / В.Н. Шацкая. – М., 1970. – 234 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 Михайленко Дмитрий Михайлович

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)

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются инновационные образовательные технологии системы профессионального образования, анализируются аспекты их внедрения в практическую деятельность, соотносится их содержание и описание с требованиями к содержанию. Инновационные технологии активно применяются в процессе формирования профессиональных компетенций обучающихся. Вместе с тем, авторами подчеркивается особая актуальность применения технологии перевернутого обучения, VR-обучения с применением симуляций и дистанционного образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, технологии обучения, формирование компетенций, активность обучающегося, инновации в образовании.

Annotation. In this article, the authors consider innovative educational technologies of the vocational education system, analyze the aspects of their implementation in practice, correlate their content and description with the requirements for the content. Innovative technologies are actively used in the process of forming students' professional competencies. At the same time, the authors emphasize the particular relevance of using the technology of flipped learning, VR learning with the use of simulations and distance education.

Keywords: vocational education, learning technologies, the formation of competencies, student activity, innovations in education.

Введение. Профессиональное образование является сложнейшей многофункциональной системой, направленной на комплексную подготовку обучающихся. В ходе образовательной деятельности педагогом используются различные методы и средства обучения, которые позволяют в наиболее сжатые сроки достигать наивысшей результативности и эффективности. Так, образовательная система Российской Федерации нацелена на применение инновационных технологий в образовании, которые, при должном построении и четкой организации учебного процесса, могут в разы улучшить результативность и качество обучения. Кроме того, процесс внедрения и практического применения инновационных технологий становится ключевой проблемой для педагогов профессионального обучения, поскольку важно не только грамотно встроить данные технологии в процесс учебного занятия, но и внести некоторые коррективы в собственный подход к организации деятельности обучающихся, сдвинув вектор с традиционного, к инновационному.

Формулировка цели статьи – рассмотреть основные инновационные технологии профессионального образования, а также выявить их характерные особенности и способы практического применения.

Изложение основного материала статьи. Динамичность современного мира становится ключом к возросшей потребности не только в качественном, но и актуальном образовании. Стоит отметить, что наивысшая эффективность образования отражается в его способности перестраиваться под текущую экономико-социальную обстановку и иные внешние условия. Применение педагогами инновационных технологий в образовательном процессе направлено на привлечение обучающихся в образовательный процесс с активной позиции обучения. Так, введение и грамотное применение инновационных технологий повышает эффективность и качество образования. Множество исследователей доказали факт того, что внедрение инновационных технологий способствует повышению эффективности достижения образовательных целей и задач, росту результативности обучения, повышению уровня мотивации студентов, а также вовлечению обучающихся в активную деятельность как в рамках учебного процесса, так и за ними [1].

Так, под инновационными технологиями понимаются особые формы и методы, сочетающиеся со способами и умениями педагога в организации учебного процесса, направленные на организацию активного обучения с позиции реализации потенциальных возможностей обучающегося. Стоит отметить, что инновационные образовательные технологии строятся по принципу взаимосвязи трех главнейших (системообразующих) компонентов – использование современного содержания, методов обучения, а также формирование современной инфраструктуры обучения:

– применение современного содержания предполагает четкую структуризацию содержания учебной дисциплины с формированием сопроводительных учебных материалов (в форме мультимедиа презентаций, видеороликов, аудиофайлов и др.), использование которых предполагает наличие современных информационно-коммуникативных технологий. Стоит также учитывать, что в содержание обучения в профессиональной образовательной организации входит формирование не только знаний, умений и навыков, но и актуальных компетенций, соответствующих современной экономико-социальной ситуации;

– под современными методами обучения понимаются в первую очередь методы, направленные на активизацию и вовлечение обучающихся в образовательный процесс (с учетом специфики обучения и формирования соответствующих ЗУНК), включение активной групповой творческой деятельности, коллективного взаимодействия (в противовес традиционному «пассивному» восприятию информации);

– современная инфраструктура обучения является системой, построенной из ключевых составляющих образовательного процесса – информационной, организационной (управленческой), технологической, коммуникационной и технической составляющих, каждая из которых позволяет черпать необходимые преимущества и вносить их в образовательный процесс (например, внедрять активное применение гаджетов в учебный процесс и т.п.) [5].

Вместе с тем, применение инновационных технологий в профессиональном образовании предполагает реализацию множества принципов обучения: непрерывности, применения компетентного подхода к обучению, многоуровневой образовательной и воспитательной деятельности, внедрения современных ИТ-технологий в обучение (создание актуальных методических материалов педагогом, использование электронных образовательных ресурсов и платформ, проведение занятий в специальных аудиториях с доступом в интернет и наличием мультимедиа средств) и других.

Стоит отметить, что на данном этапе инновационные технологии занимают особое место в образовании Российской Федерации – они активно внедряются педагогами в учебный процесс, дорабатываются и сочетаются с традиционными методами, что позволяет повысить эффективность их практического применения. Существует множество инновационных технологий обучения, к некоторым из которых относятся: – мозговой штурм; – проблемное обучение; – тьюторское сопровождение; – перевернутое обучение; – дебаты; – VR-технологии; – дистанционное обучение.

Так, стоит подробно проанализировать инновационные технологии, используемые педагогами профессионального обучения:

1. Мозговой штурм. Данная технология обучения является одним из методов стимулирования коллективных начал группы студентов с их дальнейшей активизацией в ходе учебного процесса; её применение предполагает постановку проблемы, требующей сиюминутного решения, что попросту создает ограниченные условия (временные рамки), внутри которых обучающиеся формируют пути решения, предлагая всевозможные варианты. По окончании времени, данного на решение проблемы, педагогом организуется обсуждение и совместный выбор лучшего предложения студентов – такой подход позволяет каждому обучающемуся принять участие в деятельности коллектива; наиболее эффективно применение данного метода в сочетании с групповым взаимодействием, когда педагог формирует небольшие группы обучающихся по 3-4 человека, каждая из которых предлагает единое решение поставленной проблемы [8].

Конечно, стоит учитывать, что применение метода «мозговой штурм» не может происходить в течение всего учебного занятия, однако, его использование, например, с целью активизации мозговой деятельности обучающихся является перспективным направлением деятельности педагога.

2. Проблемное обучение. Данная инновационная технология в некотором роде схожа с «мозговым штурмом», однако только в общих чертах. Если мозговой штурм предполагает быстрое решение проблемы, то проблемное обучение же строится по иной технологии. Так, педагог использует проблемные вопросы, которые, зачастую носят противоречивый характер и не имеют однозначного «правильного» ответа – на фоне чего обучающиеся постепенно, шаг за шагом, двигаются к решению проблемы, которое, зачастую является лишь одной из множества доступных вариаций. При применении данной технологии особое место также занимает активная позиция обучающегося и формирование коллективных точек зрения – одни обучающиеся приходят в ходе обсуждения к одним выводам, другие – к другим, что создает поле для дискуссионных начал. Вместе с тем, проблемное обучение может использоваться педагогом на более длительное время, чем мозговой штурм, поскольку, если сущность мозгового штурма – быстро сформировать нестандартное решение проблемы, то проблемное обучение своей целью ставит формирование наиболее полного (точного и спланированного) комплексного решения проблемы [2].

3. Тьюторское сопровождение. Данный тип инновационных образовательных технологий является способом организации самостоятельной деятельности обучающихся, результаты и продукты которой в дальнейшем обсуждаются с преподавателем. Роль педагога при организации тьюторского сопровождения заключается в создании ситуации и общих условий на основе познавательного интереса обучающегося с организацией помощи, постепенного движения к результату, а также повышению мотивации обучающегося за счет введения полной самостоятельности [4].

4. Перевернутое обучение. Данная инновационная образовательная технология является одной из перспективнейших и актуальных на современном этапе; её сущность заключается в «смене ролей» педагога и обучающихся, при котором, весь лекционный материал изучается обучающимися самостоятельно в удобное (свободное от занятия) время в рамках подготовки к практическим занятиям, на которых студенты выполняют практические задания, лабораторные работы и участвуют в активной совместной культурно-творческой деятельности с преподавателем. Стоит отметить, что перевернутое обучение предполагает также активное внедрение интернет-технологий в образовательный процесс, при котором учебный контент становится средством обучения. Вместе с тем, перевернутое обучение все равно предполагает участие педагога не только в роли сопровождающего, но и как активного участника образовательного процесса – он формирует весь лекционный материал через современные технологии и направляет их обучающимся, например, в форме видеоматериалов, текстов, файлов, книг, через различные сетевые онлайн-ресурсы или платформы, например, ЭИОС, МУДЛ [3]. Также, стоит учитывать, что такой подход предполагает потенциальное увеличение количества часов учебных занятий, проводимых через электронную образовательную среду с возможностью корректировки их соотношения с практическими занятиями.

5. Дебаты. Данная технология обучения относится не только к инновационным, но и к игровым технологиям и предполагает ведение дискуссионного занятия по предустановленным правилам и порядкам.

Основой для организации дебатов становится заранее заготовленная тема, которую обучающиеся узнают заблаговременно, что позволяет им произвести самостоятельную подготовку к ведению дискуссии. Конечно, дебаты, в первую очередь, способствуют формированию личностных и коммуникативных качеств обучающегося, способностей доносить и преподносить информацию, заготавливать из достоверных источников и т.д.

6. VR-технологии. Данное направление обучения является одним из перспективнейших и современных, особенно это касается системы профессионального образования. Введение данной технологии носит более практический, нежели теоретический характер, и, позволяет организовывать деятельность обучающихся посредством применения игровых симуляторов и VR-технологий обучения. Активная деятельность обучающегося строится из принципа соотношения теории и практики, где последняя реализуется посредством применения современных информационных технологий. Если рассматривать систему подготовки специалистов узкопрофильных дисциплин, требующих постоянного обновления дорогостоящего оборудования (например, станков) – перспектива внедрения VR-технологий становится относительно недорогой альтернативой. Стоит отметить, что VR-технологии имеют и некоторые ограничения в применении, связанные со временем ограничением использования, здоровьем обучающихся, разработкой специального ПО, программ-симуляторов, наличия довольно мощного компьютерного оборудования и др. Однако, минуя все вышеперечисленные ограничения, перспектива повсеместного внедрения данной инновационной технологии обучения способствует не только повышенному интересу и мотивации у обучающихся, но и овладению практическими умениями, навыками и компетенциями с закреплением теоретических знаний.

7. Дистанционное обучение. Данный вид интерактивных технологий обучения имеет огромный потенциал для творчества педагога в рамках организации учебного процесса. Дистанционные технологии позволяют соединять и объединять практически все вышеперечисленные интерактивные технологии и сочетать их в ходе образовательного процесса. Вместе с тем, для их реализации у каждого обучающегося должны быть сформированы навыки самостоятельной работы, активности, самоорганизации; необходим высокий мотивационный фон [7].

Дистанционное обучение имеет как свои характерные преимущества, так и недостатки, которые педагог может компенсировать, вводя другие технологии в процесс обучения. Так, главными преимуществами дистанционного обучения выступают: отсутствие привязки студента к конкретному месту и времени, свобода доступа к информации через сеть интернет, возможность совмещения с очным форматом обучения, гибкость и высокая адаптивность, массовость.

Таким образом, вышеперечисленные инновационные технологии обучения являются неотъемлемой частью построения комплексной системы как личностной, так и профессиональной подготовки специалистов, строящейся на соблюдении общих принципов профессионального обучения. Так, наиболее актуальными и перспективными для развития технологиями обучения становятся: перевернутое обучение, VR-обучение, дистанционное обучение, каждое из которых, при должной организации учебного процесса, способствует не только качественному внедрению инноваций в образование, выражающемуся в повышении результативности, но и формированию общей системы подготовки компетентных, гибких и мобильных специалистов [6].

Выводы. Таким образом, внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий требует от педагога наличия особых прогностических, организаторских, творческих и др. способностей, в сочетании с высокой мотивацией к включению обучающихся в активную учебно-познавательную деятельность, в рамках которой осуществляется формирование знаний, умений, навыков и компетенций. Вместе с тем, педагог должен четко планировать процесс обучения – некоторые из вышеперечисленных технологий имеют краткосрочную перспективу использования (например, мозговой штурм) и не могут использоваться педагогом постоянно, т.к. от этого их общая результативность снизится. Именно поэтому педагог должен уметь находить баланс между современными-новаторскими и традиционными технологиями обучения, выстраивать образовательный процесс плавно, и в то же время, быть готовым к возможной смене содержания обучения согласно современным требованиям, предъявляемым как со стороны государства, экономики, так и со стороны общественности.

Таким образом, рассмотренные инновационные образовательные технологии имеют свою специфику применения, а также при должной организации учебного процесса способствуют повышению результативности обучения. Вместе с тем, некоторые из предложенных технологий имеют свои особенности, достоинства и недостатки, требующие отдельного внимания со стороны педагогов. Так, педагог должен четко и своевременно подстраиваться под современные реалии, ведя при этом активную учебно-воспитательную деятельность.

Литература:

1. Болучевская О.А. Инновационные образовательные технологии // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №15. – С. 285-286.
2. Браун А., Бимроуз Дж. Инновационные образовательные технологии // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С. 98-100.
3. Винникова И.С. Особенности применения электронной образовательной среды Moodle при изучении дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации» // В сборнике: Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация. Сборник трудов XVIII Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – 2017. – С. 216-220.
4. Демина О.С. Инновационные образовательные технологии // Управление инновациями: теория, методология, практика. – 2014. – №9. – С. 127-131.
5. Демчура С.С., Плужникова И.И., Гордеева Д.С., Якупов В.Р., Алексеева Л.П. Современные инновационные образовательные технологии // БГЖ. – 2020. – №4 (33). – С. 57-61.
6. Уракова Е.А. Особенности непрерывного многоуровневого высшего профессионального образования // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2021. – С. 55-57.
7. Хижная А.В., Бекетова Ю.А., Захарова Н.А. Образовательные технологии в профессиональном образовании // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей

по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2019. – С. 55-57.

8. Хижная А.В., Максимова К.А., Бакулина Н.А. Организация самостоятельной работы студентов на основе образовательной платформы moodle // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2019. – С. 197-201.

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);

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);

магистрант Салтыкова Екатерина Владимировна

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

старший воспитатель

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 28» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Данная статья актуализирует современные подходы к проектированию и осуществлению методической работы дошкольной организации как ведущего механизма подготовки компетентного и квалифицированного специалиста в области дошкольного образования в условиях происходящей сегодня модернизации образовательной системы. Авторы убеждены, что главным условием эффективности методической работы является персонализированный подход к проектированию ее содержания и способов осуществления, оказание конкретной методической помощи и психологической поддержки каждому педагогу и коллективу в целом, разработка индивидуального маршрута повышения профессионального мастерства и самообразования сотрудников.

Ключевые слова: методическая работа, дошкольная образовательная организация, профессиональная компетентность педагога, образовательный процесс, педагогические технологии, педагогический коллектив, педагогическое мастерство.

Annotation. This article actualizes modern approaches to the design and implementation of methodological work of a preschool organization as a leading mechanism for training a competent and qualified specialist in the field of preschool education in the context of the ongoing modernization of the educational system. The authors are convinced that the condition for the effectiveness of methodological work is a personalized approach to the design of its content and methods of implementation, the provision of specific methodological assistance and psychological support to each teacher and the team as a whole, the development of an individual route for improving professional skills and self-education of employees.

Keywords: senior preschool age, educational process, hard work, pedagogical technologies, labor activity, readiness for work.

Введение. В условиях современных социальных вызовов актуализируется задача подготовки грамотного, творческого педагога, готового создавать и внедрять оригинальные творческие продукты, генерировать инновационные идеи в соответствии с происходящими в обществе изменениями, трансформацией запросов родителей и меняющейся аудиторией дошкольников, уверенно ориентирующихся в не только в реальном, но и виртуальном мире [2]. Успешному достижению данной задачи способствует непрерывный поиск новых эффективных форм деятельности, обеспечение материальной базы и подготовки профессионалов, мотивированных к эффективной реализации образовательного процесса, грамотных в правовой, финансовой и информационной сфере [3].

Проблема подготовки грамотных квалифицированных специалистов для системы дошкольного образования осуществляется в учреждениях высшего профессионального образования, регулируется рядом нормативно-правовых актов, первостепенное значение среди которых имеют Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровня бакалавриата и магистратуры [8], Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [7], Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [9]. Однако, с окончанием вуза и получением высшего образования не заканчивается процесс совершенствования профессиональной компетентности педагога, он продолжается в условиях методической поддержки молодого специалиста на рабочем месте, реализации наставничества и самообразования [4; 14].

Изложение основного материала статьи. Одной из главных особенностей методической работы должен стать, по нашему мнению, индивидуализированный подход к проектированию ее содержания и

технологий реализации с учетом профессиональных интересов, уровня развития педагогических и творческих способностей, стажа педагогической работы, характера мотивации конкретного специалиста, создание благоприятных условий для вовлечения каждого педагога в поисково-творческую деятельность, развития стремления к профессиональному и личностному росту [15].

Методическая работа, как ведущий инструмент управления и организации образовательным процессом, рассматривается сегодня как основанная на научном подходе и аналитико-рефлексивном содержании целенаправленная система мероприятий педагогического коллектива по совершенствованию профессиональной компетентности и педагогического мастерства и, соответственно, оптимизации образовательного процесса и повышению качества образования согласно современным социокультурным традициям. Успешное функционирование методической службы в системе дошкольного образования осуществляется путем поиска и освоения наиболее эффективных способов управления, ориентированных на качественное изменение деятельности организации. Среди наиболее характерных черт методической работы Т.С. Фещенко выделяет следующие:

- коллективное планирование методической работы;
- взаимосвязь теоретической и практической подготовки;
- активный и быстрый темп освоения материала;
- высокая самостоятельность;
- сочетание коллективной и индивидуальной форм организации работы;
- насыщенность образовательного процесса новыми технологиями;
- деятельностный подход [13].

Методическая работа дошкольной организации нацелена на сопровождение образовательного процесса, обеспечение образовательной среды для повышения профессионального потенциала каждого педагога и коллектива в целом в интересах личностного развития воспитанников, вовлечение педагога в инновационную, научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную деятельность [6].

Анализ теоретических источников позволил выделить задачи методической работы дошкольной образовательной организации, к ним следует отнести:

- обеспечение благоприятных условий для профессионального педагогического роста и развития творческого потенциала воспитателей, содействие их самоопределению и самореализации;
- создание нормативно-правовой базы дошкольной образовательной организации, единого информационного потока управленческой и научно-методической документации;
- обеспечение оперативного ознакомления сотрудников с новыми нормативными и программными документами, педагогическими технологиями, способами мониторинга и оценки образовательного процесса;
- создание условий для проведения диагностических и аттестационных процедур, объективной оценки эффективности образовательного процесса и достижения результатов, стимулирования творческого потенциала, прогнозирования возможных затруднений в педагогической деятельности;
- осуществление контроля за реализацией образовательных программ в соответствии со стандартом;
- управление процессом непрерывного образования и самообразования педагогов, организацией педагогической деятельности, саморазвитием педагогов;
- создание условий для изучения, обобщения и обмена инновационным опытом;
- обеспечение путей взаимодействия педагогов со структурами муниципальной методической службы, семьями детей, другими образовательными и культурными организациями, социальными партнерами.

Одним из основных показателей эффективности методической работы организации, на наш взгляд, является сформированность у участников образовательного процесса творческого потенциала и мотивации к самосовершенствованию, что отражается как на уровне развития дошкольников, так и на качестве образовательного процесса в целом [10].

Согласно мнению С.Ю. Коноваловой, в рамках методической работы выделяются следующие направления [5, с. 14]:

- *предметно-методическое направление* реализуется в предоставлении информации о новинках педагогических технологий; методическом сопровождении молодых специалистов, поддержка в реализации инновационных технологий; оказание помощи в самообразовании и повышении профессионального мастерства; обобщение и диссеминация педагогического опыта;
- *мониторинговое направление*: диагностика результатов педагогической деятельности, проведение мониторинговых исследований, сбор аналитической информации, разработка критериев диагностики и мониторинга;
- *маркетинговое направление* выявляет потребности субъектов образовательного процесса в рамках деятельности органов самоуправления (педагогический совет, совет родителей, родительский комитет); диагностирует степень удовлетворённости образовательным процессом всех его участников; вводит дополнительные образовательные услуги; устанавливает связи со средствами массовой информации, информирует о деятельности организации;
- в рамках *консалтингового направления* происходит повышение уровня управленческих компетенций руководства и педагогического состава организации; групповое/индивидуальное консультирование педагогов по актуальным проблемам образования; совершенствование форм и направлений научно-методической работы организации; рост профессиональной компетентности педагогов; распространение информации о новых трендах и технологиях в области дошкольного образования; развитие банка актуального педагогического опыта;
- *экспертное направление* базируется на изучении и оценке качества новых и существующих проектов, процесса и результатов инновационной деятельности организации, аттестационных работ педагогического состава; экспертизе новых образовательных и воспитательных программ, оценке качества методических разработок и авторских дидактических пособий;
- *библиотечно-методическое направление* реализуется в двух основных видах деятельности: 1) предоставление информации о новинках программно-методического обеспечения и периодики и формирование фонда методической литературы, в рамках которого происходит комплектование и инвентаризация информационно-методических материалов, организация презентаций и выставок методической литературы; 2) издание сборников научных и методических работ, обобщение педагогического опыта отдельных педагогов и в целом коллектива организации.

Ю.Г. Ставцева, помимо перечисленных выше направлений, выделяет также мотивационно-целевое и организационно-исполнительское направления методической работы [12]. В рамках *мотивационно-целевого направления* происходит совместное целеполагание, создание условий для творческой направленности деятельности педагогов. Совместное планирование предполагает утверждение различных педагогических проектов, индивидуальных планов, разработку сетки общих воспитательных мероприятий и занятий.

Организационно-исполнительское направление осуществляется в подборе наиболее эффективных методов и форм педагогической деятельности с опорой на последние достижения мировой и отечественной психолого-педагогической науки и практики [12]. В ходе реализации данного направления применяются методы активного обучения, коллективные формы работы, проводятся интерактивные методические мероприятия (мастер-классы, дискуссии, квесты, деловые игры, др.), создается консультационный пункт для родителей и педагогов. Отметим, что направления методической работы можно дифференцировать по объекту, на который она направлена. Так, методическая работа может быть направлена, во-первых, на конкретного педагога с его индивидуальными профессиональными интересами и уровнем развития способностей; во-вторых, на педагогический коллектив в целом, и тогда речь идет о творческом потенциале, конкурентоспособности и имидже дошкольной организации; в-третьих, на систему непрерывного образования как один из способов повышения качества образования.

Центром методической работы в дошкольной организации является методический кабинет; как отмечает К.Ю. Белая, – специализированный аналог «творческой мастерской», где каждый педагог может получить помощь со стороны старшего воспитателя/методиста в осуществлении на практике поставленных целей и задач образовательной и воспитательной работы, самостоятельной интеллектуальной деятельности, работе с семьями [1]. В методическом кабинете основные усилия старшего воспитателя направлены на организацию работы таким образом, чтобы педагогический коллектив мог без затруднений ознакомиться с накопленным в педагогической практике опытом и традициями. Методический кабинет как центр научно-педагогической деятельности организации, призван оказывать помощь в поиске и разработке методических материалов в целях повышения качества образовательных услуг; стимулировать педагогов к творческой деятельности, совершенствованию своего педагогического мастерства [11]. Для этого необходимо обеспечить работу методического кабинета по удобному и гибкому графику, обеспечить наличие и удобство в использовании разных видов информации, материально-технических условий.

Анализ изученных источников позволил выделить ряд направлений в работе методического кабинета:

- создание оптимальных условий для достижения воспитанниками требуемых стандартом результатов обучения и воспитания;
- реализация требований образовательного стандарта с ориентацией на ценность личности дошкольника, сохранение его жизни и здоровья, воспитание гражданских, нравственных, экологических, патриотических чувств, ответственного отношения к труду и собственному здоровью;
- организация работы педагогического коллектива с учетом социального заказа и возрастных психофизиологических особенностей дошкольников;
- оперативное информирование педагогов о новых педагогических технологиях, методах воспитания и образования детей, формах сотрудничества с семьями воспитанников и т.д.;
- осуществление сотрудничества с муниципальными структурами, образовательными организациями, семьями и культурными учреждениями.

Выводы. Итак, методическая работа является комплексным, и в то же время гибким, механизмом, направленным на стимулирование обновления деятельности педагогов, совершенствование уровня их квалификации и профессиональных достижений; осуществляется путем проектирования и реализации целенаправленной системы взаимосвязанных мероприятий. Методическая работа дошкольной организации заключается в обеспечении систематической и целенаправленной помощи педагогическому коллективу в совершенствовании профессиональных компетенций и достижении высокого уровня качества образовательного процесса. В рамках методической службы руководство и каждый педагог имеют возможность выбора индивидуальных маршрутов повышения профессиональной квалификации и самообразования, в соответствии с принципами личностно-ориентированного и дифференцированного подхода, создания ситуации успеха и психолого-педагогической поддержки. При проектировании системы методической работы анализируются достигнутые коллективом результаты образовательного процесса, учитывается уровень профессиональной компетентности каждого педагога, его интересы, мотивы и потребности, оценивается степень сплоченности коллектива, общий психологический климат для поиска оптимального варианта организации совместной работы. При этом методическая работа выстраивается с учетом многообразия путей и способов педагогического взаимодействия, оказания адресной помощи в оптимизации содержания, форм и методов взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Литература:

1. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОО: анализ, планирование, формы и методы. – М.: Перспектива, 2010. – 290 с.
2. Белинова Н.В., Старикова А.Ю. Проблема подготовки педагогов дошкольного образования: региональный аспект // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – С. 108-110.
3. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №4. – С. 1.
4. Бичева И.Б., Ханова Т.Г. Профессиональное развитие педагога дошкольного образования: пространство реализации индивидуальных возможностей // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2021. – № 2 (38). – С. 190-203.
5. Коновалова С.Ю. Инновационные направления и проекты методической работы дошкольного образовательного учреждения // Сборник тезисов региональных педагогических чтений. 8 декабря 2015 года. – Курган, 2015. – С. 14-19.
6. Лосев П.Н. Управление методической работой в современном ДООУ. –М.: ТЦ Сфера, 2004. – 155 с.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 5 апреля 2017 г. N 301. – URL: base.garant.ru/71721568 (дата обращения 02.09.2021)
8. Приказ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего

образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата). – URL: fgosvo.ru/news/3/1642 (дата обращения 02.09.2021).

9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения 01.09.2021).

10. Санникова А.С., Ханова Т.Г. Проблема профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – С. 327-331

11. Сорокин А.Н., Яковлева Е.И., Фильченкова И.Ф., Ширяева Ю.С., Краснопевцева Т.Ф. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9. – №1. – С. 4.

12. Ставцева Ю.Г. Методическое сопровождение педагогического процесса в ДОУ // Гаудеамус. – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-soprovozhdenie-pedagogicheskogo-protsess-a-v-dou> (дата обращения: 31.08.2021).

13. Фещенко Т.С. К вопросу о понятии "методическая система" // Молодой ученый. – 2015. – №7(54). – С. 432-435.

14. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №2. – С. 4.

15. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 240-243.

Педагогика

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 Рябова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Информационная культура является частью общей культуры общества и связана с социальной природой человека. Информационная культура – это умение работать с информацией: осуществлять поиск, критически осмысливать, перерабатывать и применять, полученные с ее помощью, знания. Информационная культура будущего педагога дает широкие возможности для совершенствования педагогического мастерства, развития способности адаптироваться к динамичным изменениям современного общества, делает его конкурентоспособным специалистом.

Ключевые слова: информация, информационная культура, системный подход, деятельностный подход, педагог, образование.

Annotation. Information culture is a part of the general culture of society and is connected with the social nature of a person. Information culture is the ability to work with information: to search, critically comprehend, process and apply the knowledge obtained with its help. The information culture of the future teacher provides ample opportunities for improving pedagogical skills, developing the ability to adapt to the dynamic changes of modern society, makes him a competitive specialist.

Keywords: information, information culture, system approach, activity approach, teacher, education.

Введение. Современный подход в подготовке педагога в образовательном пространстве высшей школы направлен не только на формирование профессиональных компетенций, но и ориентирован на развитие его личности, в основе которого лежит деятельность, позволяющая будущему учителю активно взаимодействовать с образовательной средой.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих успешное взаимодействие в профессиональной среде признана информационная грамотность и культура личности, которая в современных условиях пополнилась информатизацией образовательной средой. Информатизация образования стала условием, способствующим формированию информационной культуры обучающегося, поскольку большие объемы информации, которые создает и обрабатывает человек, способствуют не только развитию техносферы, но и, вливаясь в культуру общества, становятся социально значимыми.

Значимость информационной культуры для будущего педагога заложена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО 3+) в группе универсальных компетенций. Так, универсальная компетенция (УК-1), входящая в категорию «Системное и критическое мышление», направлена на формирование способности обучающегося осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, умение применять системный подход для решения поставленных задач. Содержание этой универсальной компетенции позволяет сделать вывод о ее значимости в становлении информационной культуры обучающегося, поскольку без сформированного системного подхода и критического мышления студента, сложно говорить о его информационной культуре.

Следовательно, перед высшим образованием стоят задачи по развитию у будущих специалистов системного мышления, информационной и коммуникативной культуры, творческой активности, умения анализировать результаты своей деятельности.

Изложение основного материала статьи. Информационная культура, с точки зрения исследователей, представляет собой часть общей культуры человека, в которой становятся значимыми способности, необходимые для работы с информацией. Информационная культура – это:

– мера возможностей человека, проявляющаяся в его способностях работать с информацией: искать, накапливать, хранить и создавать на этой основе качественно новую информацию, преобразованную для практического использования;

– уровень знаний, позволяющий создавать информационное поле и, дающий возможность свободного ориентирования в нем;

– компетентность в области имеющихся компьютерных программ по функциональным задачам конкретных предметных областей, профессий и специальностей.

Среди множества определений понятия «информационная культура», наиболее интересной представляется нам формулировка Кузнецовой М. А., которая представлена автором в диссертационном исследовании «Формирование информационной культуры у студентов вуза в процессе обучения». Автор представляет информационную культуру, как особую систему, обеспечивающую «упорядочение воспринимаемой информации, наделение поступающих сведений смыслом и значением, их осмысление в соответствии с пониманием мира, ценностными ориентациями, идеалами и приоритетами. Она представляет собой часть общей культуры личности, обеспечивающую информационную сферу жизни; систему норм, значений, ценностей и образцов, которые регулируют направленность, смыслы и способы деятельности человека по удовлетворению его информационных потребностей, определяют правила информационного поведения и составляют основу его информационного мировоззрения» [2].

Чтобы понять содержание информационной культуры будущего педагога необходимо провести анализ информационной заинтересованности обучающихся, заключающейся в их информационной мотивации и активности, сформированных навыках информационной деятельности, умениях работать с информацией, включаться в коммуникативный процесс и, конечно, осознавать необходимость получения информации.

Рассматривая структуру информационной культуры будущего педагога, остановимся на компонентах, предложенных Сергеевой Л.А., которые, по нашему мнению, наиболее полно раскрывают ее содержание. Так, информационная культура может быть представлена в таких формах, как, культура выбора и поиска информации, культура интерпретации и использования информации, культура информационного общения.

Осваивая информационную культуру, будущий педагог учится искать необходимую информацию целенаправленно, используя основные информационные ресурсы педагогической сферы деятельности. Критически осмысливая получаемую информацию и, создавая на этой основе новое знание, будущий учитель осваивает способы использования его в образовательном процессе. Обладая умением быть избирательным в условиях сетевого общения, студент усваивает способность адекватно воспринимать информацию в условиях навязывания целей [3].

Деятельность по формированию информационной культуры будущего педагога обеспечивается также системной организацией образовательного процесса в условиях, когда все этапы подготовки будущего специалиста организуются с учетом современных тенденций информатизации педагогической деятельности.

Многоуровневая структура подготовки студентов педагогического профиля предусматривает те средства информационных технологий, которые необходимо учитывать в процессе изучения общих профессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки, а также в условиях учебно-педагогической практики и научно-исследовательской работы. Осуществляя «перенос» информационного объекта конкретной области педагогической деятельности в сферу использования средств информационных технологий, обучающийся приобретает навыки определения целей и задач, учится оценивать имеющиеся информационные ресурсы, критически осмысливает собственную деятельность [4].

Высокий уровень профессиональной подготовки будущего учителя характеризуется развитой способностью к решению педагогических задач, т.е. развитым педагогическим мышлением и сознанием, что в свою очередь обеспечивается сформированной информационной культурой.

Информационная культура дает возможность для развития гибкого мышления, поиска нужной информации для решения проблемных ситуаций, формирования необходимых для этого умений и навыков [5].

Раскрывая феномен информационной культуры будущего педагога, обратимся к системному подходу его построения. Поскольку информационная культура – это многофункциональная структура, системность ее построения заключается в компонентах, взаимосвязанных друг с другом:

1. Мотивационно-аксиологический. Определяет мотивы и ценности, побуждающие будущего педагога к непрерывному образованию.

2. Интеллектуально-познавательный. Данный компонент представляет собой необходимый минимум знаний, которыми должен обладать студент для адаптации в условиях информатизации общества, а также для самореализации в профессиональной деятельности.

3. Профессионально-операционный и эргономический. Представлен системой определенных умений и навыков студента по использованию технических средств, а также технологических процессов при работе с информацией.

4. Коммуникативно-этический. Характеризует культуру общения субъекта в информационной среде с другими субъектами, с электронно-вычислительными и электронно-интеллектуальными системами, он также определяет статус человека в информационном обществе.

5. Рефлексивный. Дает возможность обучающемуся формировать самооценку на каждом этапе в продвижении по пути собственной индивидуальной траектории развития. Позволяет делать выводы о соответствии планируемых и реальных результатов, проводить корректировку профессионально ориентированной деятельности.

6. Прогностический. Обеспечивает осознание перспектив дальнейшего развития информационных технологий и систем и их социальных последствий, а также способность в педагогической деятельности свободно ориентироваться в динамично развивающихся условиях информационной среды и профессионально адаптироваться к ним.

По мере формирования информационной культуры происходит обогащение каждого из перечисленных компонентов, таким образом, чем выше уровень сформированности информационной культуры, тем ярче выражен каждый из компонентов и тем отчетливее проявляется их системное единство.

Не менее важным в формировании информационной культуры будущего педагога, представляется нам деятельностный подход, как способ организации учебно-воспитательного процесса, направленный на развитие личности обучающегося в процессе его собственной деятельности. Особая роль в подготовке специалистов отводится овладению в процессе деятельности способностью целеполагания и способов решения учебных задач, которые крайне важны при формировании информационной культуры.

При этом нужно понимать, что эти задачи должны быть сформулированы так, чтобы являться для обучающихся призывом к решению. Это означает, что задача должна содержать в себе определенные сведения, которые призваны заинтересовать студентов не только чтобы прислушаться к ним, но и начать изучать их. Задача должна выступать одним из основных элементов процесса формирования информационной культуры будущего педагога.

Наиболее благоприятные условия для развития информационной культуры студентов представляет модульный принцип обучения. Модульный подход предполагает такую организацию учебного процесса, при которой студент должен учиться самостоятельно, а преподаватель – осуществлять мотивационное управление его учением и контроль. Обучающиеся вовлекаются в активную учебно-познавательную деятельность, в которой обучение носит субъективный осознанный характер.

Курс, построенный по модульному принципу, обладает рядом преимуществ: позволяет студентам работать в индивидуальном темпе, а также работать в парах и группах, кроме того, обеспечивает «мягкие» формы контроля (тестирование, творческие задания и т.п.) в процессе усвоения содержания учебного материала.

Особое значение в деятельностном подходе, способствующим формированию информационной культуры будущих педагогов, приобретает организация самообразования и творческой работы студентов. Самообразование выступает в качестве средства поиска и усвоения социального опыта, с помощью которого личность может осуществить собственное образование, развитие и профессиональную подготовку в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами. Такой подход подчеркивает, что истинное самообразование должно в максимальной мере соответствовать мотивам и задачам, стоящим перед человеком, уровню его личной готовности к самосовершенствованию. Только в этом случае функционирование процесса самообразования человека может стать максимально продуктивным и результативным.

Еще одной важной проблемой, стоящей перед высшей школой, является подготовка студентов к творческому осмыслению изучаемого материала, привитие потребности повседневного пополнения знаний и стремления к непрерывному образованию. Развитию творческого профессионального мышления дает большие возможности проектная деятельность, которая способствует формированию информационной культуры как педагога, так и обучающегося. Поскольку проектная деятельность включает в себе выработку у студентов самостоятельных исследовательских умений, заключающихся в постановке проблемы, сборе и обработке информации, проведение исследований, анализ полученных данных, профессиональное самоопределение, можно сделать вывод об эффективности реализации этого метода в формировании информационной культуры студентов.

Опыт деятельности не может быть получен из объяснений преподавателя, а достигается лишь самостоятельными действиями. Известно, что знания имеют тенденцию устаревать и отставать от потребностей жизни, и в этих условиях, важнейшей задачей современного образования становится обучение студентов навыкам самостоятельной работы, т. е. необходимо научить их приобретать знания из различных источников информации и сформировать умения использовать как можно большее разнообразие видов и приемов самостоятельной работы.

Выполнение большого объема самостоятельной работы с целью получения знаний и умений использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности способствует формированию профессионально значимого качества будущего педагога – информационной культуры, рассматриваемой как уровень совершенства в использовании информации, достигнутой в овладении информационно-коммуникационными технологиями.

Выводы. Информационная культура будущего педагога заключается не только в понимании информационных технологий и, связанных с ними программных ресурсов, это, в первую очередь, профессиональная оценка информационных ресурсов педагогической сферы деятельности, умение пользоваться, предоставленной ими информацией. Важным является выбор той информации, которая согласуется с содержанием образовательного процесса, не противоречит научному подходу изложения, преобразуется для доступного понимания учащимися разных возрастных групп. Все это подразумевает наличие у будущего педагога таких умений, как, умелое пользование образовательными ресурсами, поиск и отбор актуальной информации, ее критическое осмысление, новизна и значимость для обучающихся [1].

Поэтому основная задача высшего образования заключается в том, чтобы научить студента получать, обрабатывать, передавать и творчески использовать информацию с целью выработки оптимальных (с точки зрения производства, экономики и т.п.) решений.

Любой вид деятельности предполагает получение необходимой информации и обработку ее с достаточной эффективностью. Отсутствие необходимой информации часто затрудняет принятие эффективного решения в каждом конкретном случае. Студент должен понимать это и каждый день испытывать потребность в получении информации. Для этого необходимо сформировать у него эту потребность, которая является важнейшей частью его информационной культуры.

Безусловно, на этом формирование информационной культуры не заканчивается, так как она не достижима. Педагогу, окончившему высшую школу, придется в дальнейшем постоянно изучать все новые и новые программные средства и использовать их в профессиональной деятельности. Это связано с тем, что в рамках модернизации российской системы информационная компетентность учителя должна обеспечивать реализацию новых целей образования, нового содержания образовательной деятельности, новых форм организации образовательного процесса.

Литература:

1. Атаева Э.А. Формирование информационной культуры будущего педагога профессионального обучения: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2015. – 185 с.
2. Кузнецова М.А. Формирование информационной культуры у студентов вуза в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2009. – С. 8.
3. Сергеева Л.А. Формирование информационной культуры будущего педагога в практике изучения профессиональных дисциплин в вузе // Гаудеамус. – 2020. – №4 (46). – Электронный ресурс / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-budushego-pedagoga-v-praktike-izucheniya-professionalnyh-disciplin-v-vuze>.
4. Хлобыстова И.Ю. Формирование информационной культуры у студентов педагогического вуза // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11-6. – С. 1409-1413. – Электронный ресурс / Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30809>.
5. Хурум Р.Ю. Формирование информационной культуры педагога // Научный журнал КубГАУ. – 2007. – № 26. – Электронный ресурс / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-pedagoga>.

Педагогика

УДК 378.51

учитель Цухарова Хава Салмановна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа №2 (с. Белгагой)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ КУРСА МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ПРОФИЛЕ ШКОЛЫ И ВУЗА

Аннотация. В данной статье обосновано изучение математики в системе среднего и высшего профессионального образования технического профиля. Профильное обучение, в рамках общеобразовательной школы, обеспечивает подготовку обучающихся старшей ступени для поступления в высшее учебное заведение. Содержание математического образования в вузе определяется спецификой профессиональной направленности специальности подготовки. Рассмотрено контекстное содержание математического образования, мотивированное на будущую профессиональную деятельность. В этой связи, практико - ориентированное содержание математического образования направлено на понимание ценности и значимости математики для развития различных сфер жизнедеятельности человека, связанных с природой и техникой.

Ключевые слова: технический профиль, контекстное содержание курса математики, непрерывность, преемственность.

Annotation. This article substantiates the study of mathematics in the system of secondary and higher professional education of a technical profile. Specialized training, within the framework of a general education school, provides training for students of the senior level for admission to a higher educational institution. The content of mathematical education at the university is determined by the specifics of the professional orientation of the training specialty. The contextual content of mathematical education, motivated for future professional activity, is considered. In this regard, the practice-oriented content of mathematical education is aimed at understanding the value and significance of mathematics for the development of various spheres of human activity related to nature and technology.

Keywords: technical profile, contextual content of the mathematics course, continuity, continuity.

Введение. Содержание математического образования в вузе определяется спецификой профессиональной направленности специальности подготовки. Технический профиль, как в вузе, так и в школе ориентирован на углубленное изучение курса математики, обеспечивающего фундаментальные знания. Особенностью обучения математике в высшей школе на современном этапе развития образования является то, что фундаментальные математические знания должны быть востребованы обучающимися в профессиональной деятельности. Этим определяется выбор контекстного обучения математике, способствующего интеграции теории и практики, другими словами, содержание математической подготовки в вузе должно быть практико-ориентированным.

Профильное обучение, в рамках общеобразовательной школы, обеспечивает подготовку обучающихся старшей ступени для поступления в высшее учебное заведение. Выбор профиля обучения определяется самим обучающимся в зависимости от его способностей и интересов. Важное значение в обеспечении преемственности обучения в классах технического профиля подготовки в школе и в техническом вузе имеет содержание математического образования [2, 6].

Изложение основного материала статьи. В старших классах, сфоцилированных на технические вузы, содержание курса математики, с учётом требований вуза представляет собой углубленное изучение предмета. Углубленное содержание достигается, с одной стороны, за счёт расширения программы предмета, включением в неё дополнительных вопросов, с другой стороны, за счёт изменения содержания математических задач, теоретического и практического характера. Если первое направление углубленного изучения математики хорошо представлено в школьном курсе математики, согласовано и апробировано традиционной программе физико-математических классов, то второе направление требует внимания со стороны специалистов по методике обучения математике.

В этой связи практико-ориентированное содержание математического образования направлено на понимание ценности и значимости математики для развития различных сфер жизнедеятельности человека, связанных с природой и техникой, и, тем самым, обеспечивает повышение интереса обучающихся старшей ступени средней школы к изучению математики. Средством повышения интереса к изучению математики в классах технического профиля, как мы уже отметили, является контекстное содержание, позволяющее обеспечить профессиональную направленность не столько сюжетного условия задачи, но и применять полученные фундаментальные математические знания при решении технических задач [8].

В методике обучения математике хорошо изучены вопросы интеграции содержания обучения различных предметных дисциплин, например, математики и физики, математики и химии, математики и черчения и др. Однако, в последнее время особый интерес вызывают витагенные задачи («vita» – по-латински «жизнь»). Такое обучение, основано на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности. [8]. В этом плане контекстное обучение соединяет эти два направления – для него характерно фундаментальность и практичность математических знаний. Контекстные задачи обеспечивают преемственность обучения математике и в школе, и в вузе, развивают познавательный интерес и мотивационно-ценностное отношение к изучению математики в классах технического профиля подготовки.

Разработка контекстного содержания математических задач должно быть ориентировано на углубление курса математики в классах технического профиля, закрепление навыков решения практических задач, развитие опыта решения задач исследовательского характера.

Целенаправленное применение контекстного обучения в профильных классах позволяет сохранить преемственность в содержании обучения. Так, например, значительное место в изучении математики в техническом вузе имеет дифференциальное и интегральное исчисление функций одной и нескольких переменных. В школьном курсе математики данный блок выстроен в соответствии с программой высшего профессионального образования и включает:

- теорию пределов и свойства непрерывных функций;
- основные формулы и правила вычисления производной функции одной переменной;
- поиск экстремума функций одной переменной;
- исследование свойств функции и построение графика с помощью производной;
- методы интегрирования;
- аналитические методы решения дифференциальных уравнений.

В техническом вузе расширение содержания данного блока происходит за счёт изучения функций нескольких переменных. В практическом плане алгоритм решения математических задач совпадает. Рассмотрим пошаговое решение задачи из курса математического анализа в вузе [3, 4].

Исследовать на экстремум функцию

$$g = 4x^2 - 6xy - 34x + 5y^2 + 42y + 7$$

Решение.

1 шаг. Найдем частные производные первого порядка:

$$\frac{\partial g}{\partial x} = 8x - 6y - 34; \quad \frac{\partial g}{\partial y} = -6x + 10y + 42$$

2 шаг. Составим систему уравнений и решим систему методом Крамера:

$$\begin{cases} 8x - 6y - 34 = 0 \\ -6x + 10y + 42 = 0 \end{cases}$$

$$\Delta = \begin{vmatrix} 8 & -6 \\ -6 & 10 \end{vmatrix} = 4 \cdot 5 - (-3) \cdot (-3) = 20 - 9 = 11;$$

$$\Delta_x = \begin{vmatrix} -34 & -6 \\ -21 & 10 \end{vmatrix} = 17 \cdot 5 - (-3) \cdot (-21) = 85 - 63 = 22;$$

$$\Delta_y = \begin{vmatrix} 8 & -34 \\ -6 & -21 \end{vmatrix} = 4 \cdot (-21) - 17 \cdot (-3) = -84 + 51 = -33$$

$$x = \frac{\Delta_x}{\Delta} = \frac{22}{11} = 2; \quad y = \frac{\Delta_y}{\Delta} = \frac{-33}{11} = -3$$

Координаты стационарной точки (2; -3).

3 шаг. Найдем частные производные второго порядка:

$$\frac{\partial^2 g}{\partial x^2} = 8; \quad \frac{\partial^2 g}{\partial y^2} = 10; \quad \frac{\partial^2 g}{\partial x \partial y} = -6$$

По формуле Δ :

$$\text{Находим значение } \Delta = 8 \cdot 10 - (-6)^2 = 80 - 36 = 44$$

Так как $\Delta > 0$ и $\frac{\partial^2 g}{\partial x^2} > 0$, то (2; -3) есть точка минимума функции g .

Минимум функции g найдем, подставив в заданную функцию координаты точки (2; -3):

$$g_{\min} = g(2; -3) = 4 \cdot 2^2 - 6 \cdot 2 \cdot (-3) - 34 \cdot 2 + 5 \cdot (-3)^2 + 42 \cdot (-3) + 7 = -90$$

Ответ: (2; -3) – точка минимума; $g_{\min} = -90$.

Таким образом, каждый будущий специалист технического профиля должен отчетливо видеть математическую модель решения поставленной перед ним задач и свободно ею владеть. Для этого система заданий в профильных классах должна готовить обучающихся к дальнейшему углублению математических знаний и раскрывать практическую направленность обучения математике в техническом вузе.

На подготовительном этапе в классах технического профиля, соблюдая преемственность обучения, практическое содержание заданий по теме «Производная» раскрывают физический смысл производной. Например, задача:

Тело, брошенное вертикально вверх движется по закону

$s(t) = -4,905t^2 + 981t + 950$ (s-в метрах, t-в секундах). Найти: начальную скорость тела; момент времени, при котором скорость тела станет равной нулю; высоту, которую тело достигнет в этот момент времени.

Решение:

$$v(t)=s'(t)=-9,81t+981$$

Подставим значение переменной $t=0$, определим скорость тела:

$$V(0)=s'(0)=(-9,81t+981);$$

$t(0)=981$ (м/с) – это начальная скорость тела.

Скорость тела будет равна 0, в момент времени $t=100$ с., для этого решим уравнение: $-9,81t+981=0$ и найдем t .

Остаётся найти высоту, которую достигает тело в момент времени

$$t=100 \text{ с.}$$

$$S(100) = (4,905 \cdot 100^2 + 981 \cdot 100 + 950) = 50000 \text{ (м)}$$

Следовательно, и эта высота будет наибольшей [4].

Связь производной с физикой наглядно показывает необходимость интеграции предметов математики и физики, что обуславливает контекстный подход при проектировании содержания математического образования в классах технического профиля.

Необходимо отметить, что цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека выдвигает новые требования к профессиональной подготовке обучающихся в вузе. В данном контексте математические задачи в школьном курсе математики имеют прикладной характер и актуализируют знания по информатике в современных условиях образования. В решении проблем проектирования содержания математического образования в классах технического профиля это направление менее исследовано. Ближе всего в этом направлении сейчас в школе – это изучение робототехники, которое происходит внеурочное время [1].

В классах технического профиля проектирование математического содержания обучения обучающихся старших классов должно отвечать современным принципам таким, как интегративности, интерактивности, вариативности, не формальности, функциональности, что способствует воспитанию мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности и активизации мыслительной деятельности обучающихся [9].

Несомненно, с психологической точки зрения для старшеклассников, выбирающих свой путь в будущей профессиональной деятельности, имеет значение построение индивидуального образовательного маршрута в изучении математики [7]. Индивидуализация обучения наиболее оптимально позволяет развивать способности обучающихся, соответствует их личным интересам и помогает сделать правильный выбор построения профессиональной карьеры.

Выводы. Основная задача профильного обучения в школе направлена на создание комфортных психологических условий, способствующих развитию математических способностей обучающихся. Важно «чтобы каждый ученик нашел себя, понял, к какой сфере деятельности он склонен и наиболее способен» [5, с. 10]. Особенностью современного образования является непрерывность этого процесса, что способствует повышению уровня профессионализма человека на протяжении всей жизни. В этой связи контекстное обучение обеспечивает преемственность в содержании образования, как в школе, так и в вузе. Проектирование такого содержания позволяет мотивировать обучающихся на их будущую профессию. Содержание математической контекстной задачи отражает профессиональную ситуацию, что создаёт условия развития критического мышления и исследовательских способностей обучающихся на всех ступенях обучения.

Литература:

1. Актуальные вопросы теории и методики обучения математике в средней школе. Выпуск 1: сборник научных статей / Е.Н. Жаркова, М.В. Крутихина, Н.Н. Кузьмина [и др.]. – Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2011. – 125 с.
2. Вяткина, И.В. Педагогические условия профессионального воспитания будущих специалистов в техническом вузе: монография / И.В. Вяткина, Э.Р. Хайруллина, Л.Ю. Махоткина. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2017. – 196 с.
3. Избранные вопросы методики преподавания математики в вузе: учебное пособие. Направление подготовки 050100 – «Педагогическое образование», профиль «Математика. Информатика» (очное отделение), «Математика» (заочное отделение), магистерская программа «Математическое образование» / Л.П. Латышева, Л.Г. Недре, А.Ю. Скорнякова, Е.Л. Черемных. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 208 с.
4. Веретенников, В.Н. Сборник задач по математике. Введение в математический анализ. Дифференциальное исчисление функций одной переменной / В.Н. Веретенников. – Санкт-Петербург: Российский государственный гидрометеорологический университет, 2011. – 340 с.
5. Гребенщиков, Г.Ф. Профильное обучение в контексте предметного содержания. На материале предмета «физика»: учебное пособие / Г.Ф. Гребенщиков, А.В. Бобырев. – Таганрог: Таганрогский государственный педагогический институт, Центр научной мысли, 2008. – 144 с.
6. Жафяров, А.Ж. Профильное обучение математике старшеклассников: учебно-дидактический комплекс / А.Ж. Жафяров. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2017. – 468 с.
7. Мухина, Т.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения: практико-ориентированная образовательная технология. Учебное пособие для вузов / Т.Г. Мухина. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2015. – 221 с.
8. Санина Е.И., Насикан И.В. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся / Ученые записки орловского государственного университета. – №1 (82), 2019 г. – С. 308-310.
9. Artyukhina, M.S. Non-Formal Education: Strategic Resource of Improving Quality of Teaching Mathematics at School and University / E.I. Sanina, M.S. Artyukhina, N.G. Dendeberya, I.V. Nasikan // The Social Sciences, 2016. – Volume: 11, Issue: 25 – p. 6112-6115. (DOI: 10.3923/sscience.2016.6112.6115)

УДК 37

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Чавыкина Ульяна Григорьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Анна Вячеславовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
магистрант Афанасьева Маргарита Юрьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ПРИМЕНЕНИЕ МАРКЕТИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. Маркетинговые технологии играют существенную роль в успешном функционировании учреждений социально-культурной сферы: продвижение культурных услуг, культурных продуктов нуждаются в постоянном применении компетентных знаний в данной области. Маркетинговые технологии, встроенные в систему менеджмента учреждения социально-культурной сферы, представлены в ней в обоих своих вариантах – классическим и некоммерческим.

Ключевые слова: маркетинговые технологии, менеджмент социально-культурной сферы, управление предприятием.

Annotation. Marketing technologies play an essential role in the successful functioning of institutions of the socio-cultural sphere: the promotion of cultural services, cultural products need constant application of competent knowledge in this field. Marketing technologies embedded in the management system of an institution of the socio-cultural sphere are presented in it in both their variants – classical and non-commercial.

Keywords: marketing technologies, management of the socio-cultural sphere, enterprise management.

Введение. Современные маркетинговые технологии являются важным направлением, которое входит в процесс управления организацией в условиях рыночных отношений.

Актуальной и важной задачей организаций социально-культурной сферы является максимальное формирование умений в сфере маркетинга в обеспечении конкурентных преимуществ, для того чтобы данные организации не отставали от стремительного развития рыночной экономики.

Маркетинг социально-культурной сферы имеет свои особенности, например, у коммерческого предприятия – цель увеличение продаж, получение прибыли, с помощью маркетинга, культурное учреждение – ставит целью привлечение потенциальных посетителей и покровителей, с помощью маркетинговых технологий, используя полученную прибыль для пополнения фондов для развития и содержания деятельности организации. В коммерческом секторе потребитель получает за деньги материальные блага и услуги, в культурной сфере – эстетическое и духовное наслаждение, удовлетворение потребностей в образовании и отдыхе.

В рыночных условиях главной особенностью маркетинга в сфере культуры является соединение трех его направлений. Кроме привлечения потенциальных потребителей можно выделить управление отношениями с покровителями, создание репутации и системы внутреннего менеджмента учреждения. В настоящее время маркетинг признан существенным направлением, которое является неотъемлемой частью процесса управления предприятиями, организациями и учреждениями в условиях рыночных отношений.

Основной задачей, стоящей сегодня перед организациями и предприятиями социально-культурной сферы, является максимально сформировать умения в области маркетинга в обеспечении конкурентных преимуществ, чтобы такие учреждения не отставали от стремительно меняющихся положений рыночной экономики.

Изложение основного материала статьи. Маркетинговые технологии, встроенные в систему менеджмента учреждения социально-культурной сферы, представлены в ней в обоих своих вариантах – классическим и некоммерческим. «Важнейшей особенностью маркетинговых технологий в сфере культуры будет то, что в определённых ситуациях некоммерческая деятельность даёт менеджменту учреждения социально-культурной сферы ощутимый финансовый результат.

За последние десятилетия о маркетинге написано много. Такие авторы как, Б. Берман, Д. Дороти, Р. Рютингер, А. Хоскинг, Х. Швальбев 90-х годах XX века написали первые книги по маркетингу. На сегодняшний день, существует более 1500 определений понятия маркетинг. Среди отечественных авторов можно выделить: Г. Амбрамишвили, Е. Голубков, И. Липсиц, И. Рожков, В. Хруцкий и др., перечисленные авторы пытались внедрить американскую практику маркетинга в российские реалии, но в России нужна собственная концепция.

Проблема рассмотренной литературы заключалась в том, что маркетинг основывался на продвижении изделий, продукции, сфера услуг и их продвижение практически не рассматривалась.

Автор Новаторов В.Е. является пионером в маркетинге культурных услуг, в 1992 году он написал в России книгу, в которой рассматривал продвижение услуг в шоу-бизнесе, туризме, музейном деле, театральной жизни и т.д.

Ф. Котлер в 1967 году впервые поднял вопрос о существовании маркетинга в сфере культуры, подчеркнув, что организации социально-культурной сферы, например, такие как, музеи, концертные залы, библиотеки, университеты производят культурные товары, и перед этими организациями возникает постоянная борьба за внимание потребителей, поэтому маркетинг – один из основных факторов эффективности культурной сферы.

Само по себе это немаловажно, но стратегической маркетинговой целью учреждения всё же будет обеспечение населения культурными благами. Таким образом, в деятельности социокультурного учреждения представлен целый комплекс маркетинговых технологий, как традиционных, так и инновационных некоммерческих» [5, с. 546].

Эту точку зрения разделяют и авторы учебного пособия «Основы социокультурного менеджмента» К.М. Мартиросян и Л.В. Янковская, которые подчёркивают, что классические маркетинговые технологии, включённые в систему менеджмента учреждений социально-культурной сферы, направлены на анализ социокультурного рынка, создание услуги, её продвижение потребителю и последующую реализацию.

При этом «технологии некоммерческого маркетинга рассматриваются, как приёмы рыночного воздействия, используемые организацией социально-культурной сферы, с учётом имеющихся в её распоряжении ресурсов, для реализации конкретных социокультурных целей, путём специальной организации маркетингового процесса» [5, с. 546].

Таким образом, именно технологии некоммерческого маркетинга придают услугам организаций СКС важное социальное значение, реализуясь в таких задачах его менеджмента, как:

- изучение и анализ социокультурных потребностей населения, в целях ориентации менеджмента учреждения СКС на их максимальное удовлетворение;
- разработка и управление системой социокультурных коммуникаций учреждения и потребителем его культурного продукта;
- рациональное расходование ограниченных ресурсов НКО СКС путём замены дорогостоящих каналов рекламного продвижения социокультурных услуг на менее затратные их формы PR и публицити;
- формирование и управление положительной репутацией и имиджем учреждения СКС, как современной социально-ориентированной организации;
- улучшение ресурсной и доходобразующей базы социокультурного учреждения;
- привлечение внимания органов государственного и муниципального управления, а также потенциальных спонсоров и благотворителей к проблемам и нуждам НКО СКС, в целях получения от них помощи и поддержки своей деятельности;
- формирование конкурентных преимуществ учреждения СКС, гарантирующих его долгое и продуктивное функционирование на региональном социокультурном рынке.

Технологии некоммерческого маркетинга, включённые в систему менеджмента социокультурного учреждения, способствуют реализации его стратегических целей в двух направлениях – расширение круга постоянных потребителей его услуг (увеличение посетителей массовых культурно-досуговых мероприятий или количества участников клубных формирований учреждения), а также получении им дохода, направляемого на поддержание реализации им основных видов своей деятельности.

Однако, их важность для социокультурных учреждений указанным не исчерпывается.

Так общеизвестно, что маркетинговая деятельность организации распространяется не только на её внешнюю, но и на внутреннюю среду – то есть, на персонал организации.

Причём, по мнению подавляющего большинства маркетингов, именно внутренний маркетинг организации является первичным к внешнему, осуществляемому в формате предпринимательской работы в социально-экономическом пространстве страны и региона.

«Для некоммерческой деятельности, ориентированной на организационное развитие, принципиально важна работа на внутреннем маркетинге, – утверждают идеологи североамериканской школы маркетинга услуг Л. Берри и А. Парасураман, – поскольку он строится на привлечении, развитии и удержании квалифицированного персонала предлагаемой работой, удовлетворяющей его потребности» [1, с. 12].

Рассматриваясь, как система взаимоотношений организации с персоналом и внутриорганизационная философия, внутренний маркетинг представляет собой «практическую реализацию новой стратегии организации (или корректировку старой), базирующуюся на технологии некоммерческого маркетинга».

Технологии внутреннего маркетинга включают в себя:

- Чёткое определение потребностей персонала учреждения.
- Обучение персонала управлению ситуациями при взаимодействии с потребителем СК-услуг.
- Осознание и принятие персоналом идеи ориентации на потребителя СК-услуг.
- Создание клиентоориентированной организационной культуры учреждения.
- Межфункциональный альянс управления персоналом и маркетингом с целью оптимизации синергии сотрудников.
- Создание постоянного кадрового состава с высоким уровнем инициативности морали, и ответственности.
- Сбор информации о работе персонала, в частности о его отношениях с потребителями СК-услуг.

Важность работы на внутреннем маркетинге социокультурных учреждений подчёркивают и авторы учебника «Менеджмент в сфере услуг» В.Э. Гордин и М.Д. Сущинская. Они говорят о том, что менеджмент организации должен не только формировать лояльность потребителей услуг, но, в первую очередь, своего персонала, а поскольку он «в своеобразной форме интегрирует черты потребителя услуг, значит к нему применимы те же маркетинговые подходы, что и к другим целевым сегментам, строящимся на концепции маркетинга отношений» [2, с. 180].

К основным направлениям работы менеджмента социокультурного учреждения, осуществляемым им в рамках внутреннего маркетинга, указанные авторы предлагают относить: формирование вовлечённости сотрудников и чувства их сопричастности реализации организационной миссии; профессиональное развитие персонала (поскольку он – источник конкурентных преимуществ учреждения); формирование эффективной системы внутренних коммуникаций; формирование позитивного образа учреждения социально-культурной сферы в понимании его сотрудников; моральная компенсация усилий персонала по качественному предоставлению потребителю культурного продукта. Реализуя эту работу на внутреннем маркетинге, менеджмент социокультурного учреждения обращается к тем же некоммерческим маркетинговым технологиям, что используются с внешними целевыми группами (потребителями услуг, группами влияния на общественное мнение, представителями органов государственного (муниципального) управления, спонсорами, организациями-партнёрами и др.).

Таким образом, смысл внедрения технологий некоммерческого маркетинга в систему менеджмента учреждения социокультурной сферы состоит в том, чтобы «гарантировать достижение его рыночных задач, не исказив, при этом, основной цели его работы, что не представляется возможным без деятельного участия персонала, ряд функций по управлению которым также осуществляется через инструментарий технологии некоммерческого маркетинга» [4].

Выводы. Таким образом, спектр технологий некоммерческого маркетинга, применяемый в работе неприбыльных организаций и учреждений социально-культурной сферы достаточно широк, а подходы к их классификации отличаются разнообразием. Выбор определённой технологии и их комплексное применение во многом зависит: от специфики социокультурной организации или учреждения (например, культуры и искусства, дополнительного образования), от особенностей её внешней среды и характеристик ресурсной базы, а также от понимания руководством социокультурного учреждения необходимого и целесообразного для его деятельности и реализации целей. Однако главное в этих технологиях – их социальный эффект, как «та польза, которую приносит обществу в целом или его отдельным группам предлагаемый социокультурный продукт, продвигаемый посредством некоммерческого маркетингового инструментария, корреспондируемого самим субъектом социокультурного рынка в потребительскую ценность этого продукта, а значит и всестороннее одобрение своей деятельности» [4].

Широкое применение некоммерческих маркетинговых технологий организациями и учреждениями социально-культурной сферы создаёт благоприятные условия для оптимального сочетания интересов их менеджмента, потребителя социокультурных услуг и общества в целом. Так, с одной стороны, активизируя и информируя потребителя социокультурных услуг, убеждая его обратиться за их получением в определённое учреждение социально-культурной сферы, технологии некоммерческого маркетинга обеспечивают самому учреждению поступательное развитие в высоко конкурентном социокультурном поле.

Подводя итоги о вышеизложенному материалу, можно заключить, что маркетинг представляет собой социально-экономический управляемый процесс, элемент менеджмента организации, строящийся на создании, продвижении и предоставлении товара (продукта или услуги) потребителям, а также формировании взаимоотношений с ними. Ключевые задачи маркетинга организации состоят в максимизации потребления товаров (услуг) организации и обеспечении высокого уровня потребительской удовлетворённости ими, максимизации выбора потребителя, через выявление потребности в определённом товаре и его ожидаемых качественных характеристиках, а также обеспечении устойчивой коммуникации между организацией и потребителем её товара.

Литература:

1. Берри Л., Парасураман А. Внутренний маркетинг: путь развития сервиса. – СПб.: Нева, 2014. – 120 с.
2. Гордин В.Э., Сушинская М.Д. Менеджмент в сфере услуг: Учебник. – 3 изд. с доп. – СПб.: Бизнес-пресса, 2016. – 250 с.
3. Мартиросян К.М., Янковская Л.В. Основы социокультурного менеджмента: учебное пособие для бакалавров и магистров, обучающихся по направлениям подготовки 51.03.03 и 51.04.03 – Социально-культурная деятельность. – Краснодар: КГИК, 2016. – 340 с.
4. Субботин Т.П. Некоммерческий маркетинг и особенности его формирования в сфере культуры // Экономический вестник РГУ, 2007, Т. 5, №3 (3). – [электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/nekommercheskiy-marketing/viewer> (дата обращения: 10.07.2020).
5. Чижиков В.М., Чижиков В.В. Теория и практика социокультурного менеджмента: Учебник. – М.: МГУКИ, 2008. – 600 с.

Педагогика

УДК 378.2

аспирантка Чомаева Азман Хасановна

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

доктор педагогических наук, профессор кафедры

изобразительного искусства Блимготова Мадина Ильясовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ, В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация. Данная статья посвящена формированию творческого мышления учащихся сельских школ, в условиях модернизации. Актуальность темы обусловлена изменениями, происходящими в образовательной деятельности сельских школ в условиях модернизации. Особенность развития образования сельских школьников, имеет важное значение для успешного развития страны. Современное обучение необходимо строить на основе сложившихся ценностей, учитывая интересы современных детей. Развитие творческого мышления сельских школьников повысит уровень качества образования и гармоничного развития общества в целом.

Ключевые слова: образование, современные информационно-коммуникационные, предоставление технологии факторов, сельские ученики, самовыражение, мировосприятие, нестандартное мышление, способности.

Annotation. This article is devoted to the formation of creative thinking of students in rural schools in the context of modernization. The relevance of the topic is due to the changes taking place in the educational activities of rural schools in the context of modernization. The peculiarity of the development of education for rural schoolchildren is important for the successful development of the country. Modern education must be built on the basis of established values, taking into account the interests of modern children. The development of the creative thinking of rural schoolchildren will increase the quality of education and the harmonious development of society as a whole.

Keywords: education, modern information and communication technology provision, factors, rural students, self-expression, perception of the world, thinking outside the box, abilities.

Введение. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённого объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного,

творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1].

Практическая значимость статьи обусловлена тем, что развитие образования сельских школьников, обеспечение равенства их образовательных возможностей имеет для России особое значение. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нестандартно мыслящие, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Предметом изучения является формирование творческого мышления учащихся сельских школ, в условиях модернизации. В качестве данных исследования взяты множество методов для формирования творческого мышления учащихся сельских школ, в условиях модернизации.

При работе над данной статьей использованы следующие методы исследования:

- теоретический разбор литературы;
- поисковый, контекстуальный разбор;
- сравнительный разбор.

Цель этой статьи – показать характерные черты формирования творческого мышления учащихся сельских школ в условиях модернизации.

Изложение основного материала статьи. Проблемам реформирования системы управления в сельских образовательных учреждениях на пути реализации новшеств уделяется много внимания. Исследования ученых, которые занимаются проблемами сельских школ (М.В. Груздева, О.Г. Гилязовой, М.П. Гурьяновой, М.И. Зайкина, О.В. Коршуновой, В.С. Данюшенкова) выявляют, что широта и сложность задач, поставленных в нормативных документах по модернизации образования, не всегда соотносятся с особенностями и возможностями сельской школы, даже работающей в относительно благоприятных организационно-технических условиях.

Однако мир стремительно меняется с каждым днем, современные информационно-коммуникационные технологии продолжают совершенствоваться, в связи с изменениями появляются новые проблемы, меняются интересы, взгляды, ценности, установки и так далее. Установленные образовательные стандарты утрачиваются в связи с появляющимися проблемами.

Безусловно, мировая практика подтверждает возможность повышения качества образования на основе внедрения современных информационно-коммуникационных технологий, однако изучение вопросов влияния ИКТ на образование в сельских местностях недостаточно, так как в мире каждый день происходят преобразования, более того споры о том приносят они вред или пользу продолжаются. Нестабильность процессов развития современных трансформационных процессов в российском обществе, новейших информационно-компьютерных технологий, проблема становления личности, способной реализовать творческий потенциал и самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, приобретает общественную значимость. Современные технологии являются средством повышения уровня качества образования. Для подготовки урока большинство учителей не обходятся без компьютера, интернета и так далее.

Но, а как же на учащихся оказывают воздействие информационные технологии? Рассказывать, учить детей о возможностях, недостатках современных технологий нужно постоянно. Если раньше у детей был учитель в виде, педагога, который направлял его и учил, то современным детям, доступен интернет, который готов учить круглосуточно и намного красочней. Сегодня наша страна, в связи с модернизацией сталкивается с глобальными проблемами – большую часть населения составляют сельские жители, которые занимаются сельским хозяйством, подавляющая часть населения является потребителями внешних условий. В связи с потоком информационных технологий утрачивается способность к самовыражению, творчеству, нестандартному мышлению. У большинства учащихся мыслительная система действует в рамках привычных стандартов, и лишь исключительно маленький процент выходит за рамки процесса. Ученику становится трудно найти себя, попадая в воронку навешанных социумом установок, понятий. В особенности под влияние попадает малограмотное сельское подрастающее поколение. К тому же сельская среда представляет собой особый мир, связанный корнями с историей и культурой своей земли, с хозяйственными, и трудовыми традициями народов, проживающих на ней, и с каждым годом все меньше детей, которые ценят и помнят историю своей страны. Сельские жители России до сих пор являются носителями исторической памяти, социального трудового опыта предшествующих поколений, общинного мировосприятия. Поэтому важно, чтобы подрастающие поколения сельских жителей, имели больше ресурсов для сохранения и продвижения своей культуры в современной жизни, оставались не просто хранителями и носителями исторической памяти народа, а развивали и извлекали пользу из опыта предшествующих поколений.

В системе образования на первом плане стоит развитие логического анализа и дедукции, доминировавшее в 20 веке. Но в 21 веке уже для решения новых проблем, для покорения мира, достижения внутренней гармонии мыслить логически недостаточно. К сожалению большинство людей считают, что творчески мыслить им не дано природой, к тому же ученые до не давних времен выдвигали теорию о разделении функций левого и правого полушария. Но последние открытия в области исследований мозговой деятельности показывают, что нет людей, у которых бы преобладало развитие правого или левого полушария. Эстанислао Бахрах пишет: «Понаблюдав за ребенком, не достигшим шестилетнего возраста, мы убедимся, что творческие силы даются от рождения. Впоследствии под влиянием школы и общества мы перестаем использовать эти нейронные сети, сконцентрировавшись на логике и анализе, которые становятся основными моделями мышления. Еще недавно ученые считали, что развитие творческих способностей у взрослых невозможно и что нейроны и синапсы, не используемые в течении долгого времени, нельзя восстановить».

Но предположение было научно опровергнуто. Мозг обладает способностью восстанавливаться и обучаться вплоть до последних дней» [2]. Доктор нейробиолог Лара Бойд в своем научном докладе в 2015 году на Ted Talks в Ванкувере, рассказывает: «С обретением каждого навыка мы изменяем свой мозг. Мозг чрезвычайно пластичен и все что мы делаем и не делаем формирует его как структурно, так и функционально. Ещё пару лет назад считалось, что после полового созревания мозг может меняться только к худшему, клетки гибнут с возрастом или от повреждений, например, от инсульта».

Однако исследования выявили поразительное количество примеров преобразования мозга взрослых. Затем выяснилось, что на изменения в мозге влияет наше поведение. И эти изменения не зависят от возраста. На самом деле они происходят всю жизнь и – что очень важно – реорганизационные процессы способствуют восстановлению мозга после повреждений.

Наши представления о мозге меняются с головокружительной скоростью. Многие из них оказались неверными или неполными. Некоторые заблуждения более очевидны, например, мы полагали, что мозг способен меняться только в детстве, а теперь выяснилось, что это полнейшая ерунда. Неверно также считать, что человек обычно использует лишь некоторые отделы мозга, а когда ничем не занят, его мозг тоже бездействует. Это тоже вовсе не так. Оказывается, даже когда мы отдыхаем и ни о чём не думаем, мозг проявляет высокую активность» [3].

Благодаря современным технологиям сегодня ученые делают важные открытия, которые мы должны использовать в целях улучшения качества жизни, образования. Революционным открытием является то что каждый раз приобретая новые знания или навыки, мы меняем наш мозг. Когда ученик получает знания изменяется мозг, а если эти знания получает через практику, то мозг еще быстрее развивается, изменяя его во всех направлениях. Вот почему важно мыслить не только логически, но и творчески. И полагаться на то что они не являются творческими личностями не имеет никаких оснований, кроме как сложившимися стереотипами людей под воздействием окружающих факторов. «Творческое мышление – один из видов мышления, характеризующееся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов.

Творческое мышление отличают от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением» [4]. Это определение выделяет главную характеристику творческого мышления – наличие результата, чего-то субъективно нового, что создал человек. Понятие «творчество» не относится исключительно к занятиям искусством или исключительно к профессии художника, его можно отнести ко всем предметам. Например, часто ли урок математики ученики изучают через астрономию, инженерию, или часто ли на уроке биологии выращивают дети растения, живые стены из зеленных растений и так далее, где у ребенка появляется возможность мыслить творчески, развивать свои способности, появляется интерес создавать что-то новое и так далее, следовательно, из-за чего обязательно придется изучать материал, обращаться за знаниями, в целях создания задуманного.

Логически мыслящий человек может считать, что два плюс два равно четыре, например, купля плюс продажа равно прибыль. А творчески мыслящий человек будет искать новые выходы получить пять и шесть, например, получать прибыль и славу, зарабатывать, при этом помогать нуждающимся зарабатывать, при этом заниматься любимым занятием и так далее. Большинство, учителей не помогают приобрести творческий потенциал, а наоборот лишают его, не давая волю воображению. Изучая материал через творчество детям будет легче адаптироваться в современном мире.

Выводы. Таким образом, мир меняется очень быстро, и никто не может сказать, что будет через пять лет. Скоро исчезнет само понятие: законченное высшее образование. Потому что это неправильно, человек должен учиться новому всю жизнь. Иначе он будет просто неконкурентоспособен, особенно остро этот вопрос касается молодежи в сельских местностях.

Высокий уровень развития творческого потенциала даст возможность сельским детям чувствовать себя на уровне городских детей, обрести душевную гармонию, легко подниматься по карьерной лестнице, освоить новые навыки ведения сельского хозяйства, которые позволили бы им увеличить производительность труда, повысить доход и укрепить производственную безопасность, и многое другое. Вырастут возможности участвовать в демократической жизни общества, возможности в будущем стать успешными и внести свой вклад в борьбу за развитие и процветания страны. Мы не должны оставаться посредственными, мы должны раскрывать и развивать творческие способности наших детей в борьбе за их будущее.

Литература:

1. Федеральный закон об образовании от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. От 25.12.2018)
2. Этанислао Бахрах Гибкий ум. Как видеть вещи иначе и думать нестандартно. – М. Изд.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – С. 11
3. Лара Бойд Нейробиолог: «После этой лекции ваш мозг не будет прежним» TEDxVancouver, арена Роджерса 14 ноября 2015 г. // YouTube [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://youtu.be/LNHVMFCzznE>, свободный.
4. Лепшокова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144.
5. Лепшокова Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 219-222.
6. Лепшокова Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании. Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 223-228
7. Тихомиров О.К. Общая психология. Энциклопедический словарь В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко: под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЭР ОЭ. 2005.

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент **Чумарова Любовь Григорьевна**
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент **Фассахова Гузель Равкатовна**
Казанский государственный аграрный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент **Ярхамова Альфия Абрековна**
Казанский государственный аграрный университет (г. Казань)

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье авторы изучили исторические предпосылки методов преподавания иностранного языка, которые использовались российскими методистами. На основе проведенного опроса, в котором приняли участие как опытные преподаватели иностранных языков, так и учителя с небольшим стажем работы, авторы проанализировали эффективность разных методов в преподавании иностранного языка. Были также изучены предпочтения современных учителей в выборе методов преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, методика, учителя, виды речевой деятельности, родной язык, методы.

Annotation. In the article, the authors studied the historical background of the methods of teaching foreign languages that were used by Russian methodologists, and their impact on the work of teachers. The authors asked for the experienced and unexperienced foreign language teachers to answer the questionnaire to find out the methods which help to achieve the goals in learning foreign languages. The authors studied the preferences of modern teachers in the methods of teaching a foreign language to identify the effectiveness of these methods in practical work.

Keywords: education, teaching, foreign language, methods, teachers, types of speech activity, native language, methods.

Введение. Современные интеграционные тенденции в мире, взаимовлияние культур народов ведет к острой необходимости общения, взаимопонимания друг с другом. Для этого изучают языки. Российский лингвист, лексикограф Сергей Иванович Ожегов дал определение языку – это «инструмент общения, обмена мыслями и взаимопонимания людей в обществе» [8]. Владимир Даль писал в своем словаре, что язык – это «совокупность всех слов народа и правильное их сочетание, чтобы передать его мысли» [9]. Но у животных также есть язык как система знаков и средство выражения эмоций и настроений. Что делает речь «человеческой»? Сегодня язык – это «не только словарный запас, но и способ самовыражения человека». Он служит «коммуникативным целям и способен выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире» [9]. Но сегодня актуален вопрос не только владения родным языком, но и иностранным, где лидирующее место занимает изучение английского языка. Методы преподавания родного языка и иностранного, безусловно, отличаются, но цель одна – коммуникативная. Несмотря на различие в методах обучения, изучение иностранного языка безусловно тесно связано с родным языком студента.

Актуальность анализируемой темы обусловлена социальным заказом на совершенствование системы и методов образования и повышение квалификации учителей иностранного языка, обладающих высокопрофессиональной и педагогической компетентностью, где основной образовательной целью является развитие и совершенствование знаний, навыков, методов преподавания иностранных языков. Сегодня существует потребность в учителях особого рода, способных реализовать социальный и профессиональный заказ образования и сформировать, прежде всего, личность нового века, способную к критическому мышлению, творчеству, самореализации. Обществу необходимо формировать профессионалов, специалистов, которые должны быть интеллектуальной и творческой элитой общества, обладающих устойчивыми знаниями и навыками, готовых к творческой работе. В этой ситуации особое значение приобретает проблема подготовки учителей, способных к самообразованию. Кроме того, перед современным учителем стоит задача быстрого усвоения новых технических средств обучения, такие как: онлайн курсы, современные информационно-коммуникативные технологии, чаты с носителями языка и др.

Сегодня педагог должен решать много задач, такие как: сформировать личность, которая будет способна участвовать в межкультурной коммуникации, повысить эффективность учебного процесса, уметь применять современные технические средства обучения, изучать и применять эффективные методы обучения.

Вопросы эффективности методов в воспитании и обучении личности на занятиях по иностранному языку определили цели и задачи данного исследования. Объектом исследования являются методы обучения иностранному языку, которые используют в своей работе как опытные, так и начинающие свою преподавательскую деятельность молодые учителя в школах Республики Татарстан.

Цель исследования – изучить, какие методы используют учителя в процессе работы и какие из них наиболее эффективны в обучении иностранному языку.

В своем исследовании, в связи с поставленной целью, авторы поставили перед собой решить несколько задач, такие как:

- ✓ изучить историю российской методики преподавания иностранного языка;
- ✓ изучить работы русских методистов, которые успешно используют эффективные методы в преподавании иностранного языка;
- ✓ выявить эффективные методы обучения, применяемые опытными педагогами, чей стаж работы более 5 лет в преподавании иностранного языка, а также эффективность методов, используемые учителями, чей стаж работы менее 5 лет.

Методологической основой данного исследования являются идеи прагматизма американского философа и педагога Джона Дьюи, гуманистические идеи самоактуализации личности американского психолога Абрахама Маслоу [7], педагогические, эстетические и философские идеи великого русского просветителя К. Д. Ушинского [6] об опоре на родной язык при изучении иностранного, фундаментальные работы по методике преподавания иностранного языка Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлева [3], А.И. Коньшева [2], С.Г. Тер-Минасовой [5] и др.

Авторы в своей работе использовали методы эмпирического исследования, что позволило нам выявить эффективные методы в обучении иностранным языкам. Анкетирование было использовано для изучения методов, которые используются как опытными преподавателями иностранного языка, так и учителями, не имеющие большого стажа работы. Нами были использованы также тестирование и аналитико-сравнительный метод с использованием индуктивных знаний для анализа навыков и опыта учителей по предмету «Иностранный язык».

Изложение основного материала статьи. Многие российские ученые писали о важности изучения иностранного языка. В 18 веке, например, великий ученый М.В. Ломоносов писал, что родной язык детей должен стать основой для изучения иностранного. А.Н. Радищев, российский ученый, социальный критик, подчеркивал важность развития коммуникативных навыков, основанных на принципе учета влияния родного языка при обучении иностранному. Н.А. Добролюбов, русский литературный критик, журналист, настаивал на преподавании живого языка, без зубрежки. Однако, несмотря на большие усилия русских просветителей 18-19 веков, только дети из дворянских семей имели возможность изучать иностранные языки. Цель обучения была прагматичной: уметь поддерживать общение в высшем обществе. Носители языка-губернеры успешно учили детей из знатных семей иностранному языку. В 19 веке, в период открытия новых университетов, студенты-разночинцы стали учиться в российских университетах. У этих студентов не было домашних репетиторов, и им приходилось много работать самим в овладении иностранными языками, которых в российских университетах было несколько и которые в России были обязательными предметами в системе высшего образования. В это время в российской системе образования появились несколько талантливых педагогов. Они пытались найти лучшие методы в обучении иностранному языку. Великие русские педагоги, писатели начали писать о народной педагогической системе для всех учащихся, а не только для избранных. Среди блестящей плеяды педагогов выделяется К.Д. Ушинский, который стал основоположником научной педагогики в России. В книгах “Родное слово” и “Детский мир” он настаивал на использовании родного языка как основы для развития гармоничной личности. К.Д. Ушинский использовал знание родного языка при изучении иностранного [6].

Советский период был временем развития классических методов преподавания иностранного языка. Несмотря на то, что классический подход к изучению иностранных языков претерпел изменения, неизблемые принципы “классики”, такие как: использование родного языка студента как инструмента при обучении иностранным языкам сохранились и в наши дни. Классические методы изучения иностранного языка используются для обучения студентов разных возрастов и чаще всего предполагают изучение языка от начального уровня до продвинутого. В задачи учителя иностранного языка входят важные аспекты произношения, развитие грамматических навыков, а также развитие коммуникативных навыков. Классический подход основан на понимании иностранного языка как реального и полноценного средства общения. Учителя систематически развивают устную и письменную речь, навыки аудирования, шаг за шагом переходя от простых упражнений к более сложным. Этот комплексный подход направлен на развитие у студентов способности понимать и создавать речь. Учителя иностранного языка, которые не являются носителями, обладают способностью анализировать две языковые системы (родную и иностранную), сравнивать конструкции, лучше передавать информацию, объяснять грамматические правила и предотвращать возможные ошибки. В России самой известной представительницей классической методики обучения иностранному (английскому) языку является Н.А. Бонк. Ее учебники английского языка, написанные в сотрудничестве с другими авторами, считаются стандартом обучения иностранному языку. Однако, острая потребность в специалистах, владеющих иностранным языком, заставила учителей иностранных языков обратить внимание на методику под названием «Suggesto pedia», триумф которой пришелся на 70-е годы 20 века. Этот метод, который еще называют методом «погружения», позволяет учащимся расслабиться, использовать свои резервные возможности, погружаться в атмосферу общения на изучаемом языке. В русской педагогике Г.А. Китайгородская, профессор МГУ, первой разработала методику активизации резервных возможностей студентов [1]. Методы, которые она использовала, имели большой успех. Для интенсивных методов обучения характерно широкое вовлечение коллективных форм работы, использование суггестивных средств воздействия, таких как авторитет, двумерное поведение, интонация и ритм, многократное повторение, ролевые игры, ситуативность коммуникации и др.

В конце 70-х годов 20 века также получает распространение «аудио лингвистический метод». Общая идея этого метода состоит в том, что ученики должны повторять то, что они слышат, вслед за учителем или фонограммой. Начиная со второго уровня студенты начинают сами произносить фразы. Этот метод развивает слуховые и произносительные навыки учащихся. Он не получил широкого распространения среди учителей иностранных языков, но на основе аудио лингвистических методов были сделаны аудиозаписи, которые успешно стали использоваться в работе для развития навыков аудирования и произношения. Сейчас перед современными учителями иностранного языка стоят, с одной стороны, более сложные задачи – это не просто развитие коммуникативных навыков, но и знание культурологических особенностей страны изучаемого языка. С другой стороны, работать стало интересней: границы открыты, появились интернет ресурсы, учебники, написанные носителями языка и др. Учителя активно стали использовать лингво-социокультурный метод, который включает в себя два аспекта общения – это лингвистический и межкультурный. Преподаватели развивают коммуникативные навыки у учеников, легко ориентирующихся в национальных особенностях, истории, культуре, обычаях двух стран, родной и зарубежной. Лингво-социокультурный метод родился на стыке понятий языка и культуры. Одним из авторов, разработавших эту методику, является С.Г. Тер-Минасова, заслуженный профессор МГУ, президент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ, заведующая кафедрой теории преподавания иностранных языков [5]. По мнению С.Г. Тер-Минасовой и ее последователей, язык является «мощным социальным инструментом, который формирует поток людей в этническую группу, формируя нацию путем хранения и передачи культуры, традиций и общественного сознания людей. Именно поэтому очень важно изучать язык через межкультурное общение, где есть «адекватное понимание двух собеседников или людей, обменивающихся исследованиями». Тогда изучение иностранного языка становится «признаком принадлежности его носителей к определенному обществу. Однако культура часто действует не только как средство объединения, идентификации, но и как инструмент разделения людей. Лингво-социокультурный метод сочетает языковые структуры (грамматику, лексику и т.д.) с нелингвистическими факторами. С помощью этого метода

преподаватель развивает национальное мировоззрение учащихся и их языковые коммуникативные навыки [5].

В начале изучения вопроса о наиболее эффективных методах обучения иностранному языку, которые используются педагогами сегодня для достижения цели, авторы опросили как опытных учителей иностранного языка, чей стаж работы составил более 5 лет, так и начинающих работать по этому предмету – это студенты последнего курса ИПиО КФУ, которые уже два года проходили практику в средних школах Республики Татарстан, а также 30 учителей, работающих учителями иностранного языка со стажем работы 1-3 года. Первый вопрос касался методов, которые учителя используют для достижения наилучших результатов. Обе группы учителей активно используют в своих работах лингво-социокультурные методы. Они отметили необходимость развития как языковых навыков – это знание грамматики изучаемого языка, владение лексикой для осуществления коммуникации с носителями языка, навыки аудирования, так и изучение культурных особенностей страны. Что касается использования интенсивной методики Г.А. Китайгородской по активизации резервных возможностей студентов, то всего 5 опытных преподавателей иностранных языков ответили, что стараются применять ее в своей практике. Большинство опытных учителей (25 из 30 человек) предпочитают использовать сочетание классических, аудио-языковых, лингво-социокультурного и коммуникативного методов. 95% респондентов считают, что метод активизации резервных возможностей ученика более полезен для взрослых, которым необходимо выучить иностранный язык в короткие сроки, и нет времени на изучение правил грамматики и овладение навыками произношения. Но в то же время опытные учителя считают, что некоторые упражнения, как ролевые игры, инсценировки, рифмованные повторения фраз и др. продуктивны для развития коммуникативных навыков учащихся. Учителя с небольшим стажем работы отметили, что методика Китайгородской не проста в использовании и требует дополнительного времени на подготовку к урокам. Они также отметили, что чисто классический метод преподавания иностранного языка достаточно долгий и скучный, особенно на уроках в младших классах. Среди трудностей, с которыми сталкиваются учителя с небольшим стажем работы, можно выделить отсутствие опыта работы в разных группах, с разным уровнем знаний, умений и навыков. Обе группы респондентов выделили среди плюсов современного обучения иностранному языку такие возможности, как: доступность интернет ресурсов, современных информационно-коммуникативных технологий, возможность дистанционного образования, онлайн курсы, чаты с носителями языка и др. Все это, по их мнению, помогает им повышать свою квалификацию, не прерывая учебный процесс в школах. 98% опрошенных учителей также выделили необходимость использования родного языка в обучении иностранному.

Выводы. Авторы статьи пришли к выводу, что для современного поколения учителей предпочтительнее работать в области лингводидактики и опираться на синтез методов, которые созданы и апробированы на практике. Очевидно, что учителя иностранного языка стараются использовать различные методы для достижения практических результатов. Учителя иностранного языка добиваются успехов, если методы преподавания иностранного языка интегрируются в междисциплинарную науку. Сегодня идет трансформация методов обучения в сложную, многомерную и междисциплинарную науку, ориентированную на изучение многих областей учебного процесса, методов овладения иностранным языком, а также развитие личности. Методика преподавания иностранного языка постоянно развивается, преподаватели пытаются найти эффективные методы и приемы преподавания, они изучают новые данные из лингвистики, психологии, психологии речи, памяти, мышления, социальной психологии и психолингвистики. Учителя стремятся изучать и использовать в своей работе лучший педагогический опыт ведущих преподавателей-практиков таких как: разработки Г.А. Китайгородской, метод межкультурной коммуникации, метод проектов, кейс методы и др. Педагоги активно используют все современные возможности как технические, так и методические для достижения своих целей. Нельзя сказать, что все идет без трудностей: некоторые учителя пока не имеют в классах доступ к современным технологиям, применяемым в учебно-воспитательном процессе. Но у педагогов есть желание работать, а также они используют собственные технические ресурсы, такие как: мобильные технологии, инструменты для аудирования, персональные ноутбуки. Сегодня есть возможность скачивать и использовать интернет ресурсы, подготовленные носителями языка, все это помогает учителям эффективно работать для достижения цели.

Литература:

1. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика; Высшая школа, Китайгородская школа. – Москва, 2014. – 280 с.
2. Ковышева А.В. Современные методы преподавания английского языка, ТетраСистемы. – Москва, 2011. – 304 с.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка Феникс. – Глосса-Пресс-Москва, 2011. – 640 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее // Молодой ученый. – № 15.2 (95.2), стр. 1-7, 2015. – URL: <https://moluch.ru/archive/95/20723/> (дата обращения: 17.03.2021).
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические труды. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
6. Фассахова Г.Р., Гатауллина Р.В., Чумарова Л.Г. Абрахам Маслоу и его гуманистические идеи // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Выпуск 58 (2), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского. – Ялта. – 2018. – С. 369-372
7. <https://gufo.me/dict/ozhegov/> (дата обращения: 19.07.2021).
8. <https://histrf.ru/read/articles/vladimir-dal-glavnyi-tolkovatel-russkogho-iazyka> (дата обращения: 19.07.2021)

УДК 373

кандидат филологических наук, доцент Шакурова Муслима Магесумовна

Институт языка и литературы имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Гиниятуллина Лилия Миннулловна

Институт языка и литературы имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (г. Казань)

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРИДАТОЧНЫХ ПОДЛЕЖАЩИХ И СКАЗУЕМНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса типологии сложноподчиненных предложений в середине XX столетия. Что касается сложноподчиненных предложений, их классификации, то этот вопрос все еще остается до конца не решенным и в 60-е годы. Более конкретно авторами рассматриваются сложноподчиненные предложения с придаточными подлежащими и сказуемыми. Сравнительный анализ грамматик в историческом плане позволил сделать выводы о том, что были выделены почти все виды придаточных предложений. Придаточные присоединительные пока еще не выделены как самостоятельный тип. В исследуемый период ученые придаточными подлежащими считали только предложения, уточняющие значение указательного местоимения, являющегося в главном предложении подлежащим или же связанные при помощи союза *ки*, сказуемыми – связанные при помощи соотносительных слов, союза *ки* и интонации.

Ключевые слова: татарский язык, синтаксис, сложноподчиненное предложение, придаточное подлежащее, придаточное сказуемое.

Annotation. The article is devoted to the study of the typology of complex sentences in the middle of the twentieth century. As for complex sentences and their classification, this issue is still not fully resolved even in the 60s. More specifically, the authors consider complex sentences with subordinate subjects and predicates. A comparative analysis of grammars in historical terms allowed us to draw conclusions that almost all types of subordinate clauses were distinguished. Subordinate adjectives have not yet been identified as an independent type. In the period under study, scientists considered only sentences specifying the meaning of the demonstrative pronoun, which is the subject in the main sentence, or connected with the help of the *ki* conjunction, predicates – connected with the help of correlative words, the *ki* conjunction and intonation.

Keywords: Tatar language, syntax, compound sentence, subordinate subject, subordinate predicate.

Введение. Вопрос типологии сложноподчиненных предложений – один из наиболее сложных вопросов. «Проблема спецификации сложноподчиненных предложений является одной из наиболее спорных в научных описательных грамматиках тюркских языков. Еще до лингвистической дискуссии 1950 г. шел спор о природе причастных и деепричастных оборотов. Некоторые языковеды считали, что все без исключения причастные и деепричастные обороты являются придаточными предложениями. Другие в противовес первому мнению полагали, что эти обороты являются придаточным предложением только в том случае, если они имеют своё собственное подлежащее, отличное от подлежащего главного предложения» [10].

В 60-е годы были выделены следующие виды придаточных предложений: подлежащие, сказуемые, дополнительные, определительные, времени, места, образа действия, меры и степени, причины, цели, условные, уступительные, уточнительные, сопоставительные и вывода. Придаточные предложения присоединительные пока еще не выделяются.

Изложение основного материала статьи. Придаточные предложения подлежащие и сказуемые выделяются во всех тюркских языках и они имеют очень схожие определения. Например, башкирский филолог, доктор наук Г. Сайтбатталов в диссертации «Синтаксис сложного предложения башкирского языка» придаточное подлежащее определяет так: «Придаточное предложение подлежащее представляя грамматически оформленное зависимое предложение, поясняет и раскрывает содержание подлежащего главной части. Подлежащее главного предложения обычно выражается указательными местоимениями, при отсутствии последних придаточное как бы выполняет функцию подлежащего главной части сложноподчиненной синтаксической конструкции» [9].

В грамматике узбекского языковеда, профессора Г.А. Абдурахманова «Основы синтаксиса сложного предложения современного узбекского литературного языка» есть такое определение, данное придаточным сказуемым: «Придаточное сказуемое раскрывает содержание сказуемого главного предложения, выраженного абстрактными по семантике указательными местоимениями: *шул, шундый, шунда*» [1].

В татарских грамматиках, опубликованных до Октябрьской революции, придаточные подлежащие и сказуемые еще не были выделены. Термины «придаточные подлежащие» и «придаточные сказуемые» в татарских грамматиках впервые появились в учебнике «Ана теле нэхүе» («Синтаксис родного языка») М. Курбангалиева и Х. Габдельбадига, изданном в 1919 г. [7].

Такие предложения в первое время не считались сложными или же такие предложения включались в другие группы придаточных предложений. Лишь М. Курбангалиев, Х. Бадиги признали их сложными и назвали придаточными подлежащими и сказуемыми. Но и они под этот термин не собрали все виды существовавших предложений. А под термином придаточные сказуемые они рассмотрели вовсе не сказуемые, а определительные предложения [7]. В «Грамматике» Г. Алпарова, С. Атнагулова, изданной в 1934 г. придаточные подлежащие и сказуемые как самостоятельный тип предложений не рассматриваются. Они включаются в состав других типов придаточных. Например: в группе придаточных определительных есть следующее предложение: *Кем эшләми, шул ашамый.* (Кто не работает, тот не ест.) [3]. Это – придаточное подлежащее предложение аналитического типа.

Г. Алпаров в своей «Татарской грамматике» («Шәкли нигездә татар теле грамматикасы») также не выделяет эти виды придаточных. Сложноподчиненными он называет лишь придаточные обстоятельственные синтетического типа. Сюда же он включает и предложения с прямой речью, назвав их чужими предложениями [2]. Аналитические придаточные предложения, как уже было сказано, он включил в сложносвязанные предложения. Здесь же он рассмотрел, должно быть, и придаточные подлежащие и сказуемые предложения. На что указывают приведенные автором в таблице соотносительные и

вопросительно-местоименные слова кем – шул, ни – шул, нәрсә (кто – он, что – то, что) [2]. Хотя примеры подобных придаточных отсутствуют.

А.М. Каримова, например, дает следующее определение придаточным подлежащим: «Придаточное предложение подлежащее выполняет роль подлежащего односоставного главного предложения или уточняет значение его грамматического подлежащего, выраженного местоимением. С главным предложением оно соединяется или при помощи относительных слов, или интонации, или союзом ки.

Придаточное подлежащее присоединяется главному лишь аналитически, обычно стоит после главного предложения» [6]. То есть синтетический тип придаточных подлежащих еще не выделяется.

«Придаточное сказуемое уточняет значение сказуемого главного предложения, выраженного местоимением, и связывается с главным при помощи относительных слов» [6]. Здесь тоже не все раскрыто: не упоминают случай, когда придаточное предложение является сказуемым главного, то есть связь может осуществляться при помощи интонации.

М. Курбангалиев, Х. Хисматуллин, Р. Шакирова насчитали всего четыре вида придаточных и включили сюда придаточные подлежащие [8]. А придаточные сказуемые пока еще не названы.

Что касается придаточных подлежащих, то здесь тоже есть некоторые расхождения. Согласно М. Курбангалиеву, Х. Хисматуллину, Р. Шакировой, придаточные подлежащие присоединяются к главному следующим образом: вопросительные местоимения кем (кто), нәрсә (что) в придаточном предложении соотносятся с указательным местоимением шул (тот), ул (тот, он) в главном предложении [8].

Вали Хангильдин также поддерживает это мнение: «Наши исследования показали, что в татарском языковании сложноподчиненные предложения с придаточным подлежащим могут образоваться только этими двумя способами, вместе с этим они показали, что эти средства связи не очень свойственны для татарского литературного языка. Придаточные с местоимением кем (кто) чаще встречаются только в разговорном языке. Например: Кем йәри, шул шомара. (Кто ходит, тот шустрее.) Кем тырыша, шул теләгенә ирешә. (Кто старается, тот добьётся своего.) Там также могут быть придаточные, начинающиеся местоимениями нәрсә, ни (что).

Например: Кайчагында, нәрсә (ни) очрый, шул эшкә ярый. Кайчагында, ни бар, шул эшкә ярый.

Предложения, связанные союзом ки вообще, и в том числе придаточные подлежащие, образованные этим средством связи, в основном свойственны древнему литературному языку. Там союз ки встречается и в виде кем [11].

Следовательно, можно сказать, что эти ученые придаточными подлежащими считали только предложения, уточняющие значение указательного местоимения, являющегося в главном предложении подлежащим или же связанные при помощи союза ки.

В.Н. Хангильдин в составе союзных сложноподчиненных предложений выделяет и придаточное сказуемое [11]. В определении он подчеркивает, что придаточное сказуемое связывается при помощи союза ки. Например: Кагыйда шулдыр ки, һәр өч гадәт арасына бер гатыф хәрефе вазыг кылынадыр. (К.Насыри.) Бу ике гыйлемне укып белмәктән гараз шулдыр ки, сөйләшкәндә, вә язганда, телне хатадан сакламакдыр. (К. Насыри.) [11]. Но в данных предложениях придаточное предложение присоединяется главному не союзом ки, тут средство связи соотносительное слово шулдыр. То есть, средство связи – соотносительное слово, приведено только как исключение в сноске: Кагыйда шул: һәр өч сан арасына бер теркәүче ярдәмлек куела. (Правило такое: между каждыми тремя числами ставится одно вспомогательное слово.) Бу ике фәнне (яки предметны) укып белүдән максат шул: сөйләгәндә һәм язганда телне ялгыштан саклау. (Цель изучения этих двух предметов – научиться правильно говорить и писать.) [11].

Другие виды сказуемых предложений пока ещё не рассматриваются.

Как уже было отмечено, В.Н. Хангильдин выделяет и бессоюзные сложноподчиненные предложения. Хотя среди них он не называет ни придаточные подлежащие, ни сказуемые предложения, но примеры все же имеются. Например: Хәзер дә хәтеремдә: дошман ядрәсе аны имгәткән иде. (Все еще помню: вражеское ядро его исколечило.) Г. Кутуй. Тик сүзем шулдыр сиңә: саклан булудан үз-үзән. (Только слово мое к тебе такое: остерегайся быть самим собой.) Г. Тукай. Бүгенге көнне сиңең эшең шул: бодаенны соңгы көлтәсенә кадәр үзән сугып, үзән үлчәп аласың, үлчәп тапшырасың. (На сегодня твоя работа такова: пшеницу до последнего снопа должен сам молотить и принять взвесив сам же и сдать) Г. Бәширов. Сиңа минем киңәш шул: кешеләргә серенне сөйләмәс бул. (Мой совет тебе: не рассказывай другим свой секрет.) Г. Тукай [11].

Автор их назвал предложениями, где придаточное (жәелдергеч жөмлә) связывается с местоимением в главном предложении (төп жөмлә), и объясняя, дополняя его, развивает смысл главного предложения. В. Хангильдин заметил, что исходя из того, чем является местоимение, определяемое придаточным предложением, можно определить функцию второго предложения. Например, если оно подлежащее, то второе предложение будет в функции подлежащего, если сказуемое, то в функции сказуемого и т.д. [11].

Имеются такие предложения во втором виде бессоюзных сложноподчиненных предложений: по смыслу как, говорит автор, они так же могут быть в функции подлежащего, сказуемого, дополнения и т.д.

Например: Исемдә юк иде: бу сабан туге ничә көн булгандыр. (Не помню: сколько дней длился этот сабантуй) [11].

Таким образом, придаточные сказуемые предложения привлекают еще меньше внимания, чем даже придаточные подлежащие.

У А.М. Каримовой и М.З. Закиева эти виды придаточных выделены и описаны. А.М. Каримова указывает на то, что придаточные подлежащие могут быть только аналитическими. Оно соединяется или при помощи относительных слов, или интонации и союза ки [6]. Что касается сказуемых, то, по ее мнению, оно уточняет значение сказуемого главного предложения, выраженного местоимением, и связывается с главным при помощи соотносительных слов.

Сәбәбе шул: аңа монда эш шартлары тудырылмаганнар. (Причина то: ему тут не созданы условия для работы.) Т. Гиззат [6].

М.З. Закиев в своей грамматике «Синтаксис современного татарского литературного языка» дает полное определение и подлежащим и сказуемым придаточным предложениям. Из аналитических он указал предложения с соотносительными словами, союзом ки, интонацией; из сказуемых – связанные при помощи соотносительных слов, соотносительных слов и союза ки, интонации [5].

Выводы. Аналитические конструкции одна из составных частей синтаксиса сложного предложения. В течение многих лет они были объектом исследования татарских языковедов. В XX веке были сделаны наиболее важные открытия, решены спорные вопросы синтаксиса сложного предложения.

Таким образом, в 60-е годы были выделены следующие виды придаточных предложений: подлежащные, сказуемые, дополнительные, определительные, времени, места, образа действия, меры и степени, причины, цели, условные, уступительные, уточнительные, сопоставительные и вывода. Придаточные предложения присоединительные пока еще не выделяются.

Хотя в 20-е гг. придаточные подлежащные и сказуемые были и выделены, до середины 50-ых гг. они еще не были признаны филологами. Только в середине 50-ых годов на такие виды придаточных языковеды снова обратили внимание.

Литература:

1. Абдурахманов Г.А. Основы синтаксиса сложного предложения современного узбекского литературного языка / Г.А. Абдурахманов. – Ташкент: Изд-во Академии наук УССР, 1960. – С. 97.
2. Алпаров Г.Х. Шәкли нигездә татар теле грамматикасы / Г.Х. Алпаров. // Сайланма хезмәтләр. – Казан: К. Якуб ис. китап фабрикасы, 1945. – Б. 36.
3. Алпаров Г.Х., Атнагулов С.С. Грамматика / Г.Х. Алпаров, С.С. Атнагулов. – Казан: Татсөзиздат, 1934. – Б. 45.
4. Гиниятуллина Л.М., Шакурова М.М. Средства связи в сложноподчиненных предложениях с аналитической связью частей в татарском языке. / Л.М. Гиниятуллина, М.М. Шакурова // Духовная сфера общества. Сборник статей по итогам НИР кафедры философии и социологии за 2018 год. Под редакцией С.А. Романовой. – Йошкар-Ола, 2019. – С. 46-52.
5. Зәкиев М.З. Хәзерге татар әдәби теле. Синтаксис. Университет һәм пединститутларның татар теле һәм әдәбияты бүлеге студентлары өчен кулланма. / М.З. Зәкиев. – Казан: КГУ, 1958. – 242 с.
6. Каримова А.М. Придаточные предложения в татарском языке: Автореф. дисс. канд. филол. Наук / А.М. Каримова. – Казань, 1954. – С. 12-13.
7. Корбангалиев М., Бәдигый Х. Ана теле нәхүе. / М. Корбангалиев, Х. Бәдигый. – Казан: Миллият, 1919. – 100 б.
8. Корбангалиев М., Хисматуллин Х., Шакирова Р. Татар теле грамматикасы. Синтаксис / М. Корбангалиев, Х. Хисматуллин, Р. Шакирова. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1960. – 158 б.
9. Саитбатталов Г.Г. Синтаксис сложного предложения башкирского языка: Автореф. дисс. доктора филол. Наук / Г.Г. Саитбатталов. – Баку, 1963. – С. 21.
10. Суник О.П. О понятиях «аналитическая конструкция» и «аналитический строй речи» / О.П. Суник // Аналитические конструкции в языках различных типов. Тезисы докладов. – Л.: Изд-во АН СССР, 1963. – С. 93.
11. Хангилдин В.Н. Татар теле грамматикасы / В.Н. Хангилдин. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1959. – 642 б.

Педагогика

УДК 371.3

кандидат педагогических наук, доцент Ягубова Ася Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

РОЛЬ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СПЕЦФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, относящиеся к сфере проверки и оценивания уровня знаний студентов на начальном этапе обучения иностранным языкам в языковом вузе. Достижение качественной подготовки будущих специалистов в области лингвистики возможно при условии постоянного контроля уровня знаний с использованием различных видов тестирования, в том числе с использованием инновационных технологий. Все виды тестирования помимо контролирующей функции, приобретают обучающую функцию. Несмотря на то, что тестирование является компактным и экономным способом проверки знаний обучающихся, оно не вошло во все этапы обучения на современном этапе. Введение тестирования во все этапы обучения способствует оптимизации процесса обучения студентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: тест, тестирование, диагностический тест, компьютерный тест, задания открытого типа, задания закрытого типа, рубежная аттестация, итоговый тест.

Annotation. The article deals with the questions concerning the sphere of checking and evaluating the level of knowledge of first year students studying foreign languages at the language university. Achieving high quality specialist preparation in the field of Linguistics is possible on condition of constant control of knowledge level with the help of different testing, including usage of modern technologies. All types of tests acquire teaching function in addition to controlling function. Although, testing is considered to be the most compact and economic way of evaluating students' knowledge, it has not been yet introduced in all the stages of education nowadays. Introduction of tests into the teaching process leads to optimizing students' foreign language communicating competence.

Keywords: test; testing; diagnostic test; computer test; open type tasks; close type tasks; milestone test; final test.

Введение. Задача высшей школы на современном этапе состоит в подготовке компетентных специалистов, получающих качественное образование в результате освоения образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Данная задача является ключевой составляющей деятельности любого вуза. В итоге освоения учебных программ у обучающихся должны быть сформированы следующие виды компетенций: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). Перед преподавателями встает вопрос контроля качества освоения образовательных программ, вопрос корректной оценки усвоенных студентами знаний, что является показателем эффективности труда студента и преподавателя.

В настоящее время, когда наблюдаются инновационные процессы во всех областях жизни, модернизация не могла не коснуться системы образования, что привело к расширению объема получаемых студентами

знаний и изменению самого процесса преподавания. Изменения произошли как в системе обучения, так и в системе оценивания, что привело к созданию и использованию новых средств и методов контроля.

Одним из методов контроля является использование тестирования, которое в свою очередь, может быть и средством обучения и развития студентов, средством установления обратной связи, средством установления индивидуального темпа обучения.

Актуальность темы исследования основана на том, что тестовый контроль еще не стал неотъемлемой частью обучения, не смотря на распространенность использования различного рода тестирования. Главным образом, тестирование проводится два раза в течение семестра – рубежное тестирование, что не всегда является адекватным показателем уровня знаний обучающихся. «Несмотря на развитие системы тестирования в нашей стране тестовый контроль еще не стал необходимой составляющей педагогической теории» [2; 5]

Тестирование уже длительный период времени является органичной частью обучения многим предметам, в том числе и иностранным языкам, что было доказано и подтверждается в настоящее время многими преподавателями и методистами. Широкое распространение получило компьютерное тестирование, которое, как и тесты на бумажных носителях, может проводиться на всех этапах обучения иностранному языку с целью определения уровня знаний обучающихся и выявления «слабых мест», требующих особого внимания на занятиях по иностранному языку.

На специфальтете тестирование проводится для определения уровня овладения различными компетенциями при обучении фонетике, лексике, грамматике, для выявления уровня сформированности аудитивных навыков, навыков чтения и письма. Кроме контроля уровня знаний обучающихся, тестирование несет обучающую задачу. Выполнение теста является своего рода повторением пройденного материала, а, следовательно, служит задаче закрепления усвоенного материала.

В данной статье исследуется роль тестирования на начальном этапе обучения студентов на специфальтете (отделение Лингвистика) Факультет Международных отношений), некоторые виды и этапы тестирования, роль и значение тестов в процессе подготовки будущих специалистов в области лингвистики.

Тестирование будет иметь значительный результат, если оно будет включено во все этапы обучения студентов.

Изложение основного материала статьи. Вопросы тестирования привлекали и привлекают внимание отечественных исследователей, в работах которых можно ознакомиться с основными положениями теории процесса тестирования (М.К. Акимова, Е.В. Бондаренко, В.В. Давыдов, Н.Ф. Ефремова и др). Вопросами тестирования также занимались: Е.И. Пассов, И.Л. Бим, М.В. Розенкрац, Ф.М. Рабинович, И.А. Рапопорт, О.Г. Поляков и др. Все исследователи считают тестирование эффективным методом исследования, дающим возможность определить степень овладения определенным набором знаний. При помощи тестирования возможна целостная или выборочная проверка знаний обучающихся с целью последующей коррекции процесса обучения, или объема учебного материала.

«Тест (от англ. *test* – испытание, исследование) – это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Тесты также широко применяются для определения способностей, умственного развития и других характеристик личности» [6, с. 297]. Тестирование является методом исследования, при котором испытуемые выполняют задания – тесты, на основании результатов которых определяется уровень сформированности знаний и умений обучающегося в определенной области знания.

Методистами определены два основных типа тестов: открытого и закрытого типа. В тестах первого типа записывают ответы на вопросы, представленные в тесте. В тестах второго типа предполагается только выбор правильного ответа из нескольких вариантов, предложенных в тесте. Обычно тестирование проводят в двух вариантах: при помощи новых информационных технологий – компьютерное тестирование, и в традиционной форме – с использованием бумажных носителей. По мнению большинства методистов, тестирование, независимо от формы его проведения, отличается высокой степенью объективности, так как не зависит от субъективного мнения преподавателя. Кроме того, по мнению Г.В. Роговой тестирование является «наиболее экономной формой контроля» [5].

В настоящее время тестирование становится неотъемлемой частью образовательного процесса, «важнейшим условием установления обратной связи, благодаря которому обучение в полном смысле слова превращается в дифференцированный, лично-ориентированный процесс, обеспечивающий индивидуальный темп обучения.» [2; 7].

В течение учебного года тестирование, по мнению преподавателей, следует проводить после каждого блока изученного материала. Проанализировав ошибки студентов, преподаватель корректирует дальнейший подлежащий изучению материал. Отсутствие недочетов в тесте указывает на высокий уровень владения пройденным материалом, что, в свою очередь, ускоряет процесс обучения, и позволяет преподавателю расширить рамки изучаемой темы, или обратить внимание студентов на дополнительный блок информации.

Результаты тестирования помогут преподавателю не только «измерить педагогический результат по нужным параметрам, но также получить ценную информацию о качестве знаний учащихся и наметить пути его повышения» [4; 12], что позволит сделать процесс обучения более эффективным и продуктивным. «Именно в педагогической оценке отражаются уровень учебных достижений обучающегося, уровень профессионализма педагога, надежность методов и технологий оценивания» [1; 4].

Компетентностный подход ориентирует преподавателя на формирование у студента готовности и способности решать профессиональные задачи определенного уровня сложности, применяя на практике совокупность имеющихся знаний, умений, навыков, опыта, опираясь на значимые профессиональные ценности. Следовательно, именно сформированность компетенций и должен измерять и оценивать обучающий в ходе как текущего, рубежного, так и итогового контроля на заключительном этапе обучения (Государственной итоговой аттестации) [3, с. 61]

Наилучший способ определения уровня владения изучаемой темой, как считают многие преподаватели, заключается в сочетании тестирования с устным опросом (зачетом или зачетным занятием), так как в ходе устного опроса выявляется степень овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, выявляется уровень, как подготовленной речи, так и спонтанной неподготовленной речи на основе созданных речевых ситуаций, что невозможно проверить в процессе компьютерного тестирования.

На отделении «Лингвистика» факультета Международных отношений СОГУ первое тестирование проводится в начале учебного года с целью определения уровня знаний студентов-первокурсников для дальнейшего распределения студентов по группам в зависимости от полученных результатов. Это диагностический тест – Diagnostic Test. Цель данного вида тестирования: распределить студентов по группам в соответствии с полученными результатами, т.е. сформировать группы студентов примерно одного уровня знаний для создания благоприятных условий овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, и осуществления индивидуального подхода в обучении.

В данный тест включены лексико-грамматические задания открытого и закрытого типа, выполнение которых дает возможность студенту показать весь объем приобретенных знаний до поступления в вуз, и на базе имеющихся знаний по английскому языку будет строиться процесс дальнейшего приобретения и совершенствования объема знаний.

Примерные варианты заданий диагностического теста:

I. Choose the right word: – Выберите правильный ответ:

Remember Mary McDonald, with whom we met in Krasnoyarsk last year, in September? That girl from Canada. Nobody liked her, did (1) _____?

1. a) anybody b) he c) she d) they

II. Open the brackets: - Раскройте скобки:

A. Seeing that it (1) _____ (get) late, Mike (2) _____ (accelerate). He (3) _____ (go) to Yorkshire (4) _____ (find) the house where he (5) _____ (live) in his childhood.

III. Use the words in capital letters to form a word that fills each space: - Поставьте слово, данное в скобках, в нужную форму, подходящую по смыслу:

1. The dog looked dangerous, but his _____ was obvious from the way he looked at us, so there was nothing to be afraid of. (FRIEND)

IV. Read the text and choose the right answer. - Прочитайте текст и выберите правильный вариант ответа: и другие задания. и др.

По результатам тестирования проводится анализ ошибок, что необходимо для выявления тем или грамматических и лексических явлений, подлежащих повторению или разъяснению в первую очередь, так как неувоенные в достаточной степени темы в дальнейшем будут замедлять процесс усвоения нового материала. Анализ ошибок вместе с преподавателем дает возможность студенту объективно оценить свои знания, увидеть недостатки, которые следует преодолеть, выстроить свою самостоятельную работу с учетом ошибок, что будет способствовать мотивации процесса обучения иностранному языку.

В курсе фонетики на первом курсе студенты осваивают теоретический материал, и обучаются нормативному произношению. Теоретическая часть курса фонетики проверяется тестированием, практическая часть – произносительные навыки и умения проверяются на зачетном итоговом занятии в форме опроса.

Примерные вопросы теста по фонетике:

1. Определите, к какому типу слога относится данное слово: State

A) абсолютно открытый B) условно открытый C) закрытый

2. Сколько звуков в данном слове: Long

A) 3 B) 4 C) 5

3. Определите количество слогов в слове: Student

A) 1 B) 2 C) 3

4. Определите количество синтагм в предложении:

You see, it is a very important question.

A) 1 B) 2 C) 3

5. С какой интонацией произносится следующее предложение:

What did you do after classes?

A) +Low Fall B) Low Rise

В течение первого и второго семестров тестирование проводится регулярно после каждого изученного урока (Lessons 1-20). Все виды тестирования направлены на проверку сформированности лексических, грамматических навыков и чтения.

Примерные варианты заданий лексико-грамматического теста:

I. Transcribe the following words and word combinations:

II. Translate the following sentences into English:

III. a) Give synonyms:

b) Give antonyms:

IV. Fill in the blanks with:

a) Prepositions: b) Articles (where necessary).

V. Write the words in brackets in the required tense-form:

VI. Ask questions to the words in bold type:

VII. Read the text. Say if the statement is true or false. и др.

Опрос, проведенный среди преподавателей факультета, показал следующие результаты: 60% преподавателей считают тестирование необходимым элементом обучения, и считают необходимым включать тестирование во все этапы обучения; 25% не считают тестирование важной частью обучения, они считают, что только зачеты и экзамены могут определить уровень знаний обучающихся; 15% преподавателей придерживаются мнения, что необходимо проводить только итоговые тестирования и не тратить время на тестирование во время учебного года.. Мнения студентов разделились следующим образом: 70% выступают за тестирование, 20% – против, 10% – не смогли ответить ни положительно, ни отрицательно.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что проводимое в любой из известных форм тестирование, оказывает положительное влияние на процесс обучения. Тестирование показывает уровень изученности нового материала, степень овладения новыми знаниями, и одновременно результаты тестирования являются показателем педагогического мастерства преподавателей, осуществляющих качественную подготовку будущих специалистов.

Тестирование занимает важное место в оценке качества знаний обучающихся наравне с традиционными формами контроля, общепринятыми в системе высшего образования – зачетами и экзаменами. Введение

тестирования в процесс обучения на всех этапах позволяет преподавателю четко определять уровень овладения знаниями и умениями по конкретному изучаемому предмету. Недочеты и ошибки, выявленные в процессе тестирования, указывают на необходимость углубленной дополнительной работы над изучаемой темой.

Тестирование в различных формах, проводимое на всех этапах обучения, может способствовать повышению качества и уровня знаний студентов.

Литература:

1. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании. – М.: Университетская книга, Логос. – 2007. – С. 4
2. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании. 13.00.01. Автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 5-7.
3. Косолапова Л.А., Шеремета Т.В. Использование современных технологий оценивания результативности обучения в вузе в контексте компетентностного подхода // International Research Journal. – 2019. DOI: 10.18454/IRJ/2227-6017.URL: <https://research-journal.org/en>.
4. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений // Иностр. языки в школе. – 2006. – №5. – С. 7-13.
5. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991.
6. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Белашева Ирина Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Есаия Марине Леоновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Макадей Людмила Ильинична

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье авторами представлены результаты исследования особенностей влияния параметров эмоциональной компетентности на показатели эмоционального выгорания у сотрудников организации. Для структурирования эмоциональных компетенций применен иерархический факторный анализ. Показано, что одним из условий нарастания симптоматики эмоционального выгорания от стадии напряжения к стадии истощения у сотрудников является несформированность внутриличностных и межличностных эмоциональных компетенций.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, эмоциональные компетенции, степень эмоционального выгорания, рефлексия, эмпатия, саморегуляция, эмоциональный интеллект.

Annotation. The authors of the article represent the results of the study devoted to the research how emotional competence parameters influence the indicators of emotional burnout among employees of the organization. The hierarchic factor analysis is used to structure emotional competencies. It is shown that one of the conditions to increase the symptoms of the emotional burnout from the tension stage to the stage of exhaustion is the lack of formation of intrapersonal and interpersonal emotional competencies.

Keywords: Emotional competence, emotional competency, the level of the emotional burnout, reflection, empathy, self-regulation, emotional intelligence.

Введение. Современная социальная среда предъявляет высокие требования к человеку в плане поиска оптимальных решений в сложных и стрессовых ситуациях. Переживание таких ситуаций нередко меняет и восприятие всего окружающего мира, и восприятие собственного места в нем. В процессе утверждения новой картины окружающего и новых ценностей происходит перестройка человеческих отношений, где особую актуальность приобретает эмоциональная сторона. Обращение к проблемам эмоциональной компетентности и эмоционального выгорания продиктовано объективной потребностью в обобщении и систематизации психологического знания об этих феноменах, представленного в разноплановых научных подходах, а также в понимании и уточнении связи между этими явлениями, их взаимовлиянии и взаимозависимости.

В отечественной психологии накоплены данные, позволяющие рассматривать развитие эмоциональной сферы в контексте процесса формирования личности (Г.М. Бреслав, Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Л.П. Стрелкова, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др.), который неразрывно связан с обретением себя в определенной профессиональной сфере, формированием профессионального мировоззрения и компетенций внутриорганизационного/ внутрипроизводственного взаимодействия. Профессиональная деятельность часто сопровождается высоким уровнем стрессогенности и, как следствие, эмоциональной напряженностью, доминированием негативных эмоций, усталостью, потерей мотивации, повышением невротизации и т.д. Это существенно влияет на здоровье сотрудников и объясняет глобальное распространение различных расстройств и заболеваний, возникающих под воздействием профессионального стресса, в том числе и синдрома эмоционального выгорания. Помимо профессиональной деформации следствием эмоционального выгорания являются изменения в эмоциональной сфере дезадаптивного характера. У сотрудников отмечаются: «огрубление чувств», сужение и обеднение эмоций, ослабление способности контролировать и

регулировать свои эмоции; происходит развитие ощущения эмоциональной неуравновешенности, повышение уровня конфликтности, ослабление волевых качеств и способности к сознательному самоконтролю. Логично предположить, что сформированная эмоциональная компетентность, как система способностей осознавать и управлять собственными эмоциями, понимать эмоции других людей и воздействовать на эмоциональное поле процесса межличностного взаимодействия с целью его конструктивной оптимизации, снижает риски развития синдрома эмоционального выгорания и способствует развитию адаптивных копингов в ответ на действие стрессоров.

Таким образом, исследование эмоционального выгорания сотрудников организации в контексте сформированности их эмоциональной компетентности актуально и с позиций теоретического анализа и с позиций практической значимости, поскольку эмоциональная компетентность является индикатором психологического здоровья человека и обеспечивает его эффективное межличностное и профессиональное взаимодействие.

Изложение основного материала статьи. Целью проведенного исследования стало определение особенностей влияния параметров эмоциональной компетентности на показатели эмоционального выгорания у сотрудников организации.

К исследованию эмоционального выгорания мы подходили с позиций В.В. Бойко, с учетом детализации возможных невротических состояний на разных стадиях эмоционального выгорания. К исследованию эмоциональной компетентности мы подходили с позиций системного подхода (Белашева И.В.), считая параметры эмоционального интеллекта инструментами эмоциональной компетентности (Андреева И.Н.), механизмы эмпатии, рефлексии и саморегуляции – механизмами формирования и реализации эмоциональной компетентности (Юсупова Г.В.).

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: методика диагностики уровня эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко), методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), тест эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин), «Стиль саморегуляции поведения ССПМ» (В.И. Моросанова), клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний «К-78» (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич), опросник «Дифференциальный тип рефлексии (ДТР)» (Д.А. Леонтьев); методы статистической обработки данных: табулирование, частотный анализ, корреляционный анализ с использованием г-критерия Пирсона, иерархический факторный анализ, анализ средних значений факторов, Н-критерий Краскала-Уоллиса.

Выборку составили 130 сотрудников Министерства здравоохранения Ставропольского края (МЗСК) в возрасте от 22 до 55 лет. Из них 78 женщин (60%) и 52 мужчины (40%). Стаж работы испытуемых – от 1 года до 27 лет.

На основе анализа шкальных значений методики диагностики уровня эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) и клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний «К-78» (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич) была проведена градация испытуемых на три группы в соответствии со степенью выраженности эмоционального выгорания.

1-я группа (низкая степень эмоционального выгорания) – сотрудники с ведущей стадией напряжения по методике В. В. Бойко и без признаков невротических состояний: вегетативных нарушений, обсессивно-фобических нарушений, астении, истерических проявлений, невротической депрессии, тревоги (по опроснику «К-78» шкальные значения выше 1,28).

2-я группа (средняя степень эмоционального выгорания) – сотрудники с ведущей стадией резистенции, по опроснику «К-78» значения находятся в диапазоне нормативных (шкальные значения выше 1,28) – промежуточных (зона неопределённого диагноза: от +1,27 до -1,27).

3-я группа (высокая степень эмоционального выгорания) – сотрудники с ведущей стадией истощения, по опроснику «К-78» значения находятся в диапазоне промежуточных (зона неопределённого диагноза: от +1,27 до -1,27) – болезненных состояний (-1,28 и ниже).

Большинство сотрудников (66%) относятся ко 2-й группе (средняя степень эмоционального выгорания). Они проявляют активное сопротивление нарастающему напряжению, сознательно или бессознательно стремятся к психологическому комфорту, стремятся снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в их распоряжении средств. В.В. Бойко считает, что в фазе резистенции активизируются компенсаторные механизмы, направленные на стабилизацию психоэмоционального состояния, а также механизмы психологической защиты, когда неприятные эмоции или воспоминания вытесняются, человек пытается объяснить свои неудачи случайными обстоятельствами.

Низкая степень эмоционального выгорания диагностирована у 11% сотрудников. Фаза напряжения у них создаётся хронической напряженной психоэмоциональной атмосферой, дестабилизирующей обстановкой, повышенной ответственностью и другими факторами. В.В. Бойко считает, что эта фаза является «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания, а само напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов.

Сотрудники с высокой степенью эмоционального выгорания составили 23%. Они характеризуются более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы, а эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности.

Согласно используемой нами в исследовании конструкции эмоциональной компетентности как системного качества личности, представляющего совокупность внутренних, потенциальных психологических образований - компетенций (знаний об эмоциях и их проявлениях, навыков оценки эмоциональных состояний и эмоционального саморегулирования и регулирования интерперсональных отношений), мы подвергли иерархическому факторному анализу результаты методики диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), теста эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин), методики «Стиль саморегуляции поведения ССПМ» (В. И. Моросанова), опросника «Дифференциальный тип рефлексии (ДТР)» (Д.А. Леонтьев), который позволил произвести их объективную R-классификацию и определить скрытые переменные факторы на основе наличия линейных статистических корреляций между наблюдаемыми переменными. Вследствие перераспределения дисперсии между компонентами получилась простая и наглядная структура из 4-х факторов, соотносимых с эмоциональными компетенциями (ЭК): фактор 1 – «Внутриличностная Я-центрированная ЭК»; фактор 2 – «Межличностная ЭК»; фактор 3 –

«Внутриличностная неосознаваемая ЭК»; фактор 4 – «Рефлексивная ЭК». Обозначения ЭК и описание их индикаторов были даны в соответствии с анализом вклада переменных в структуру фактора (таблица 1).

Таблица 1

Результаты факторного анализа психологических параметров конструкта эмоциональной компетентности

Психологические параметры	Компонент			
	1	2	3	4
Рациональный канал эмпатии				-,444
Эмоциональный канал эмпатии				
Интуитивный канал эмпатии	,630			-,333
Установки на эмпатию	,564			
Проникающая способность в эмпатии	,470	,381		
Идентификация с партнером	,679			
Планирование (регуляторный процесс)		,326	,529	,453
Моделирование (регуляторный процесс)		,367	,309	
Программирование (регуляторный процесс)			,448	
Оценивание результатов (регуляторный процесс)		,377	,372	
Гибкость (регуляторный процесс)		,375		-,399
Самостоятельность (регуляторный процесс)			,427	
Системная рефлексия				,412
Интрореплексия	,422			,733
Квазирефлексия	,448			,541
МУ (Управление эмоциями других)		,685		
ВП (понимание собственных эмоций)	-,326	,542	-,371	
ВУ (управление собственными эмоциями)	-,307	,614	-,374	
ВЭ (контроль внешнего выражения эмоций)		,345	-,372	
МП (понимание эмоций других)		,594		

В ходе анализа полученных результатов была вычислена индивидуальная выраженность каждой компетенции (фактора) у испытуемых каждой группы, ранжированных по степени эмоционального выгорания. В результате по каждому фактору (компетенции) в каждой группе сотрудников были вычислены показатели средних значений (таблица 2).

Таблица 2

Анализ средних значений эмоциональных компетенций (факторов) сотрудников в зависимости от степени эмоционального выгорания

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Группа 1	0,04	0,4	-0,15	0,01
Группа 2	0,3	-0,29	0,02	0,31
Группа 3	-0,46	-0,45	-0,11	-0,07

Анализ показывает, что у сотрудников с низкой степенью эмоционального выгорания (группа 1) наиболее выражена *межличностная* ЭК. Они обладают способностью к пониманию чужих эмоций, управлению чужими эмоциями, а также к пониманию собственных эмоций и управлению ими. Они способны создавать атмосферу открытости и доверительности за счёт проникающей способности в эмпатии, а также у них сформированы способности к моделированию, планированию, оценке результатов своей деятельности и регуляторной гибкости (высокая общая способность к саморегуляции). В то же время в этой группе наблюдается низкая степень выраженности *внутриличностной неосознаваемой* ЭК, которая содержательно противоположна *межличностной* ЭК.

У сотрудников со средней степенью эмоционального выгорания (группа 2) наиболее выражены *Внутриличностная Я-центрированная* и *рефлексивная* ЭК. Они характеризуются высокой сосредоточенностью на собственных состояниях и переживаниях; сформированной способностью к самодистанцированию (взгляду на себя со стороны) за счёт развитой системной рефлексии, а также наличием квазирефлексивных тенденций, определяющих направленность сознания на объекты, не имеющие отношения к реальной жизненной ситуации. Данные испытуемые имеют сформированные способности к планированию, но низкую способность к регуляторной гибкости. Также для них характерны низкий уровень понимания и управления своими эмоциями при сформированных идентификационных способностях в эмпатии и её высоком общем уровне, низко выраженная направленность внимания, восприятия и мышления на состояние и поведение партнера по коммуникации (вклад рационального канала эмпатии), а также низкая способность видеть поведение партнеров и действовать в условиях дефицита исходной информации.

У сотрудников с высокой степенью эмоционального выгорания выявлена недостаточная сформированность всех четырёх выделенных эмоциональных компетенций, в том числе низкая способность к интрореплексии (самокопанию), связанная с сосредоточенностью на собственном состоянии, собственных переживаниях. У них не выражены даже квазирефлексивные тенденции. Общий уровень эмпатии и её компоненты проявляются слабо, понимание своих и чужих эмоций затруднено.

Таким образом, можно утверждать, что чем более не сформированы эмоциональные компетенции, тем вероятнее нарастание симптоматики эмоционального выгорания от стадии напряжения к стадии истощения у сотрудников.

Сильные рефлексивные тенденции и способности к планированию деятельности связаны со средней стадией эмоционального выгорания – резистентностью. Возможно, они играют роль компенсаторных механизмов.

Понимание эмоциональных процессов, происходящих в деловых и личных коммуникациях, а также способность управлять ими без излишней рефлексии (межличностная ЭК) позволяют сотрудникам сохранять свое профессиональное и личностное благополучие в условиях повышенной стрессогенности.

Согласно результатам применения непараметрического Н-критерия различий Краскала-Уоллиса (таблица 3) достоверный вклад в дифференциацию групп сотрудников по степени эмоционального выгорания вносят внутриличностная Я-центрированная ЭК (фактор 1) и межличностная ЭК (фактор 2).

Таблица 3

Значения Н-критерия Краскала-Уоллиса для 4-х эмоциональных компетенций (факторов) в 3-х группах сотрудников организации, различающихся по степени эмоционального выгорания

№	Нулевая гипотеза	критерий	значение	решение
1	Распределение Фактор 1 является одинаковым для категории степень эмоционального выгорания кат.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
2	Распределение Фактор 2 является одинаковым для категории степень эмоционального выгорания кат.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
3	Распределение Фактор 3 является одинаковым для категории степень эмоционального выгорания кат.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,126	Нулевая гипотеза не отклоняется
4	Распределение Фактор 4 является одинаковым для категории степень эмоционального выгорания кат.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,094	Нулевая гипотеза не отклоняется

Анализ значений коэффициентов корреляции г-Пирсона между отдельными показателями эмоциональной компетентности (эмоциональный интеллект, эмпатия, рефлексия, саморегуляция) и симптомами невротических состояний дает дополнительные основания утверждать, что сформированная эмоциональная компетентность снижает возможности развития невротических расстройств, как индикаторов крайних вариантов эмоционального выгорания, в ситуациях стрессирования в профессиональной деятельности. Так, способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно (шкала МП – понимание чужих эмоций) отрицательно связана с развитием таких невротических симптомов (опросник «К-78») как: астения, невротическая депрессия, тревога, вегетативные нарушения, обсессивно-фобические нарушения (уровень значимости $p < 0,01$). Обращает на себя внимание сильная отрицательная связь способности к моделированию (соответствие программ действий планам деятельности, получаемых результатов – принятым целям) со шкалами тревоги, невротической депрессии и астении. Сильные отрицательные связи ($p < 0,01$ и $p < 0,05$) обнаружены между значениями всех шкал «К-78» (кроме шкалы конверсионных расстройств), и такими показателями эмоционального интеллекта как: внутриличностное управление эмоциями, контроль экспрессии, понимание эмоций, управление эмоциями и общий показатель эмоционального интеллекта. Чем ниже способность сотрудника к интроспекции, самостоятельности (регуляторной автономности) и идентификации, тем более вероятнее развитие у него невротических симптомов ($p < 0,01$ и $p < 0,05$).

Выводы. В результате проведенного эмпирического исследования можно сделать устойчивое предположение о положительном влиянии эмоциональной компетентности на профессиональное благополучие сотрудников организации, поскольку чем выше уровень сформированности внутриличностных и межличностных эмоциональных компетенций, тем в меньшей степени сотрудник подвержен эмоциональному выгоранию. Не все полученные результаты однозначны, особенно по показателям рефлексии, проникающей способности в эмпатии и шкале конверсионных расстройств. Тем не менее, полученные данные могут помочь спрогнозировать личностную уязвимость к стрессорам, смоделировать программы психологического сопровождения персонала в организации, ориентированные на повышение психологической устойчивости сотрудников к стрессовым ситуациям различного уровня сложности, точками приложения которых будут эмоциональные компетенции.

Литература:

1. Belasheva I., Yesayan M., Polshakova I., Pogorelova V., Nishitenko S. On the Role of the Brain Asymmetry Profile in the Implementation of Emotional Competence in Stroke Patients [Text] // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. – 2018. – Vol. 10. – No. 9. – PP. 2134-2141
2. Boyatzis R.E., Goleman D., Rhee K. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI) [Text] // Handbook of emotional intelligence, 2000. – Vol. 1. – №. 6. – P. 343-362.
3. Ciarrochi J., Scott G. The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study [Text] // British Journal of Guidance & Counselling. – 2006. – Vol. 34. – №. 2. – P. 231-243.
4. Demerouti E., Bakker A. B. The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement [Text] // Handbook of stress and burnout in health care, 2010. – P. 65-78.
5. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83-95.
6. Белашева, И.В. Эмоциональная компетентность как критерий и ресурс психологического здоровья личности [Текст] // Акмеология, 2016. – №. 3 (59). – С. 143-152.

7. Белашева И.В. Эмоциональные компетенции в структуре параметров психологического здоровья старшекласников с разной степенью вовлеченности в виртуальные коммуникации [Текст] // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – Т. 23. – № 1 (85). – С. 133-142.
8. Бойко В.В. Диагностика уровня эмоционального выгорания [Текст] // Практическая психодиагностика. Методика и тесты. – Самара: Бахрах-М. – 2001. – С. 161-169.
9. Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [Текст] / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. – С. 486-490.
10. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «Хорошая» и «Дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике [Текст] // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – №4. – С. 110-135.
11. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн [Текст] // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
12. Морсанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» [Текст] // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. – №. 2. – С. 150-163.
13. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования [Текст] // Психологический журнал, 2001. – №1. – С. 16-21.
14. Осухова, Н.В., Профилактика эмоционального выгорания: практико-ориентированный семинар [Текст] / Кожевникова, В.А. // Школьный психолог, 2006. – №. 16. – С. 18-32.
15. Юсупова, Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: специальность 19.00.01 "Общая психология, психология личности, история психологии": диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук [Текст] / Юсупова Гузель Валимухаметовна. – Казань, 2006. – 166 с.
16. Яхин К.К., Менделевич Д.М. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний [Текст] / Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие. Ред. В.Д. Менделевич. – М., 2005. – С. 432.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
 ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Ананикова Виктория Викторовна
 ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Сазонова Светлана Анатольевна
 ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОТДЫХА

Аннотация. В статье отражен теоретический анализ состояния проблемы организации инклюзивного отдыха в России. Представлены результаты исследования профессиональной готовности будущих выпускников психолого-педагогического направления подготовки к работе в условиях инклюзивных лагерей, раскрыты основные трудности работы в лагере с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность, представлены результаты опроса этих детей, выявлены сложности, с которым сталкиваются студенты, проходящие педагогическую практику в этих лагерях; предложены способы их преодоления.

Ключевые слова: инклюзивный детский отдых, инклюзивные смены, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью, бакалавры психолого-педагогического направления подготовки, профессионально-личностная готовность к работе в условиях детских оздоровительных лагерей.

Annotation. The article presents the results of a theoretical analysis of the state of the problem of organizing inclusive recreation in Russia. The results of the study of the professional readiness of future graduates of the psychological and pedagogical direction of preparation for work in inclusive camps are presented, the main difficulties of working in the camp with children with disabilities and disabilities are revealed, the results of a survey of these children are presented, the difficulties faced by students undergoing pedagogical practice in these camps are revealed.

Keywords: inclusive children's recreation, inclusive shifts, children with disabilities, children with disabilities, bachelors of psychological and pedagogical training, professional and personal readiness to work in children's health camps.

Введение. Актуальность проблемы отдыха детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивной среды связана, прежде всего, с тем, что число нуждающихся детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Российской Федерации неуклонно растет. В нашей стране, начиная с периода реформ, в связи с уменьшением социальной защищенности и падением жизненного уровня населения, возрастающим объемом стрессовых факторов, неблагоприятной экологической средой наблюдалось значительное ухудшение соматического и репродуктивного здоровья родителей, что сказалось и на здоровье их детей. По данным статистики, число детей-инвалидов на сегодняшний день составляет около 2% от общего количества детей в стране [1].

Изложение основного материала статьи. Государственная политика Российской Федерации в вопросе поддержки социально незащищенных слоев населения, в особенности – детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, направлена на создание условий для здорового развития каждого ребенка [3]. Государство, начиная с 2015 года, проводит активную работу по дальнейшему совершенствованию федерального и регионального законодательства в сфере организации детского инклюзивного отдыха. Инклюзивные лагеря являются в мире инновационной практикой. В России существует успешный опыт проведения инклюзивных смен. Первые инклюзивные смены появились в 2015 г. в связи с изменениями в законодательстве Минздрава РФ, позволившими детям с ограниченными возможностями пребывать в лагерях, не имеющих реабилитационной направленности [8]. Разработка

системы мер по поддержке и развитию инфраструктуры отдыха и оздоровления детей в последние годы позволили детям-инвалидам отдыхать в рамках инклюзивных смен в период оздоровительных кампаний [4].

Проблемой организации инклюзивных лагерей занимается ряд российских ученых, рассматривающих отдельные направления реабилитационного отдыха, роль вожатых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в летний период, а также формы работы в интегрированных лагерях. Рассмотрением этих вопросов занимаются такие исследователи, как: Е.В. Губанихина, О.А. Любченко, А.И. Савенкова, С.К. Кудряшова, А.А. Воронова, Е.А. Леванова, Е.В. Моцовкина, М.А. Кечина.

Под отдыхом детей и их оздоровлением понимается совокупность мероприятий, обеспечивающих полноценный отдых детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности, развитие творческого потенциала в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований [7].

Одним из важнейших направлений организованного отдыха является детский отдых в лагерях. Инклюзивный детский отдых – отдых, направленный на активное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников, не имеющих таких ограничений. Инклюзивный детский отдых является значимой частью комплекса мер по интеграции людей с инвалидностью в общество [3]. В Европе совершенствуется система инклюзивного отдыха, которая в России широко не распространена.

На сегодняшний день в России для отдыха детей с ограниченными возможностями здоровья используются узкоспециализированные учреждения, не способствующие социализации и полноценной реабилитации. С другой стороны, такая сегрегация не способствует формированию толерантного отношения сверстников к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Детский инклюзивный лагерь является местом, способствующим отдыху и оздоровлению с помощью включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников, не имеющих таких ограничений. Действующая нормативно-правовая база обязывает детские оздоровительные учреждения соблюдать установленные требования в федеральных законах, Гражданском кодексе Российской Федерации, отмечают Д.А. Игнатушина, Е.Г. Теличева [5].

Идея инклюзивного лагеря, по мнению А.М. Портнягиной и В.А. Ковальчук, состоит в интенсивном общении и взаимодействии людей, которые в обычной жизни сталкиваются редко. Условия лагеря позволяют создавать инклюзивную среду для детей с ограниченными возможностями, включающую площадки для творчества, общения, спорта и отдыха, способствующую избавлению от комплексов в компании ребят с разным уровнем умственных, физических возможностей, достижению ими более высокого уровня функциональной активности, возможности реализации себя как полноценного члена общества [9].

Детский лагерь, в котором одновременно отдыхают и оздоравливаются дети-инвалиды и их здоровые сверстники, становится для первых важным средством социализации, а общение выступает стимулом развития личности ребенка (интеллектуального, эмоционального, социального и физического) [10].

Поэтому организация инклюзивных смен в детском лагере – необходимость в условиях современного общества. В виду социальной ограниченности, вызванной различными видами заболеваний, для детей с ОВЗ пребывание в летнем лагере совместно со здоровыми детьми является очень значимым событием. Им важна оценка, реакция здоровых детей на их поведение, действия, возможности. Важна также эмоциональная поддержка и готовность прийти на помощь. Именно это играет главную роль в интеграционном процессе, отмечает М.Р. Новодворцева [7].

Однако, имеют место ситуации, когда здоровые дети не готовы принять детей с ограниченными возможностями, возможно, в силу своей неосведомленности об особенностях этих детей, либо в силу своих личностных качеств (отсутствие эмпатии, жестокосердие, брезгливость). При помощи последовательной системы мероприятий, проводимых в лагере, может быть достигнуто не только уменьшение воздействия инвалидизирующих факторов, но и создание возможностей для этих детей в достижении социальной интеграции и адаптации к жизни в обществе. Это и создает возможность для детей с ограниченными возможностями быть счастливыми и находить цель и смысл жизни.

Детям с ограниченными возможностями в обычных условиях редко удается выразить себя. А в лагере через внутритрядные, общелагерные мероприятия и мастерские они самораскрываются и самоутверждаются. И.Е. Декман утверждает, что при правильной постановке и организации общелагерного взаимодействия у детей повышается самооценка, появляется стимул к раскрытию и реализации своего потенциала, стимул к творчеству [2].

В России пока практически не существует по-настоящему полных инклюзивных смен, где дети с особенностями могли бы отдыхать совместно с обычными детьми. Одним из первых организаторов инклюзивных смен стало московское туристическое агентство ГАУК «Мосгортур». В отличие от благотворительных фондов и общественных организаций «Мосгортур» специализируется непосредственно на реализации инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ), расположенных на территории 13 субъектов РФ [2]. «Мосгортур» с 2015 года организует и проводит в ДОЛ инклюзивные смены для детей: с ментальными нарушениями; нарушением работы опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, тяжелыми и множественными нарушениями развития. Главной целью лагерных смен специалисты «Мосгортура» ставят социальную интеграцию особенных детей в среду обычных сверстников, где должны быть созданы условия для успешной адаптации детей и выработки у них навыков самостоятельности в быту. Важно, что для многих детей эти смены становятся первым опытом жизни вне дома, без сопровождения родителей и родственников. Тематические программы смен специально адаптированы таким образом, чтобы вовлекать в процесс и обычных, и особенных детей – все образовательные и творческие занятия ориентированы на сочетание отдыха, активности и развития. Работают с особенными детьми специально подготовленные вожатые и специалисты по инклюзивному отдыху: специальные психологи, дефектологи и коррекционные педагоги [4].

С целью изучения готовности будущих выпускников факультета психологии и педагогики ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», прошедших обучение по программе «Основы вожатской деятельности», к работе в оздоровительном лагере с инклюзивными сменами пребывания, было проведено эмпирическое исследование.

Готовность будущего педагога-психолога к работе в детском лагере, по мнению Н.Е. Четверговой, включает следующие 3 компонента, которые легли в основу диагностики уровня готовности бакалавров 3 и 4

курсов психолого-педагогического направления подготовки к работе в условиях детских оздоровительных лагерей: когнитивный, эмоциональный и практический.

Исследование проводилось в группе из 35 студентов-бакалавров 2, 3 и 4 курсов, проходящих обучение по профилю Психология и педагогика инклюзивного образования. Отметим, что все без исключения студенты имеют опыт работы в лагере в качестве вожатого. Дисциплина «Основы вожатской деятельности» изучается по учебному плану профиля Психология и педагогика инклюзивного образования на факультете психологии педагогики МПГЭУ в четвертом семестре, после прохождения дисциплины «Теория обучения и воспитания». Готовность студентов к профессиональной деятельности оценивалась балльной системой. Студентам была предложена анкета, включающая вопросы о логике смены в лагере, психолого-педагогических технологиях, эффективных для работы в детском коллективе, законах безопасности детей в лагере, нормативно-правовых основах профессиональной деятельности вожатого и пр. Разработаны критерии, на основании которых определены уровни сформированности готовности будущего педагога-психолога к работе в условиях летнего оздоровительного лагеря (низкий, средний, высокий), включающие знания, умения и навыки в сфере организации летнего отдыха детей.

В течение семестра были организованы лекционные и практические занятия, выходы в школы для проведения отдельных коллективных творческих дел и событий. Студенты участвовали в планировании, организации и проведении концертов, тренингов, конкурсов, игр-путешествий и т. д. Постепенно менялось их эмоциональное отношение к учебным занятиям, проходившим в форме дискуссии, концерта, «огонька». Студенты учились оценивать своих сокурсников на предмет знаний психолого-педагогических технологий работы в инклюзивной группе, вклад каждого в планирование коллективных творческих дел для детей с нарушениями развития, получали навыки проведения коллективных форм работы и проявляли личную ответственность за результат общего труда. Они формулировали «законы» для своей группы и возможные «законы» для детей в лагере. Интенсивность изучения дисциплины, погружение студентов в особую коррекционно-развивающую среду позволили провести их анкетирование до и после прохождения практики в условиях лагеря с инклюзивными группами с целью выявления профессионально-личностной готовности бакалавров к работе в условиях детских оздоровительных лагерей.

Результаты эксперимента до и после прохождения практики на базе летнего оздоровительного лагеря отражены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей профессионально-личностной готовности будущих педагогов-психологов к работе в условиях детского оздоровительного лагеря до и после прохождения практики на базе лагеря от Мосгортура

Показатель готовности	Этапы эксперимента	Уровень готовности, %		
		Низкий	Средний	Высокий
Когнитивная	До лагеря	4/11,4	14/40	17/48,6
	После лагеря	3/8,6	8/22,8	24/68,6
Эмоциональная	До лагеря	5/14,3	4/11,4	26/74,3
	После лагеря	3/8,6	18/51,4	14/40
Практическая	До лагеря	15/42,9	8/22,9	12/34,2
	После лагеря	5/14,3	14/40	16/45,7

Согласно данным, представленным в таблице 1, отмечается позитивная динамика в развитии когнитивной и практической готовности студентов к работе в лагере: возросли значения показателя «высокий уровень» когнитивной готовности на 20%, с 68,6% до 48,6% респондентов, однако следует уточнить, что в процессе изучения дисциплины у студентов наблюдалось более критическое отношение к собственным знаниям (сказались и результаты анкетирования, и оценки сокурсников и преподавателя). Студенты более высоко оценивают свои знания о возрастных особенностях детей, о способах организации коллективной деятельности, о должностных обязанностях вожатого, особенностях работы с детьми, имеющими недостатки развития.

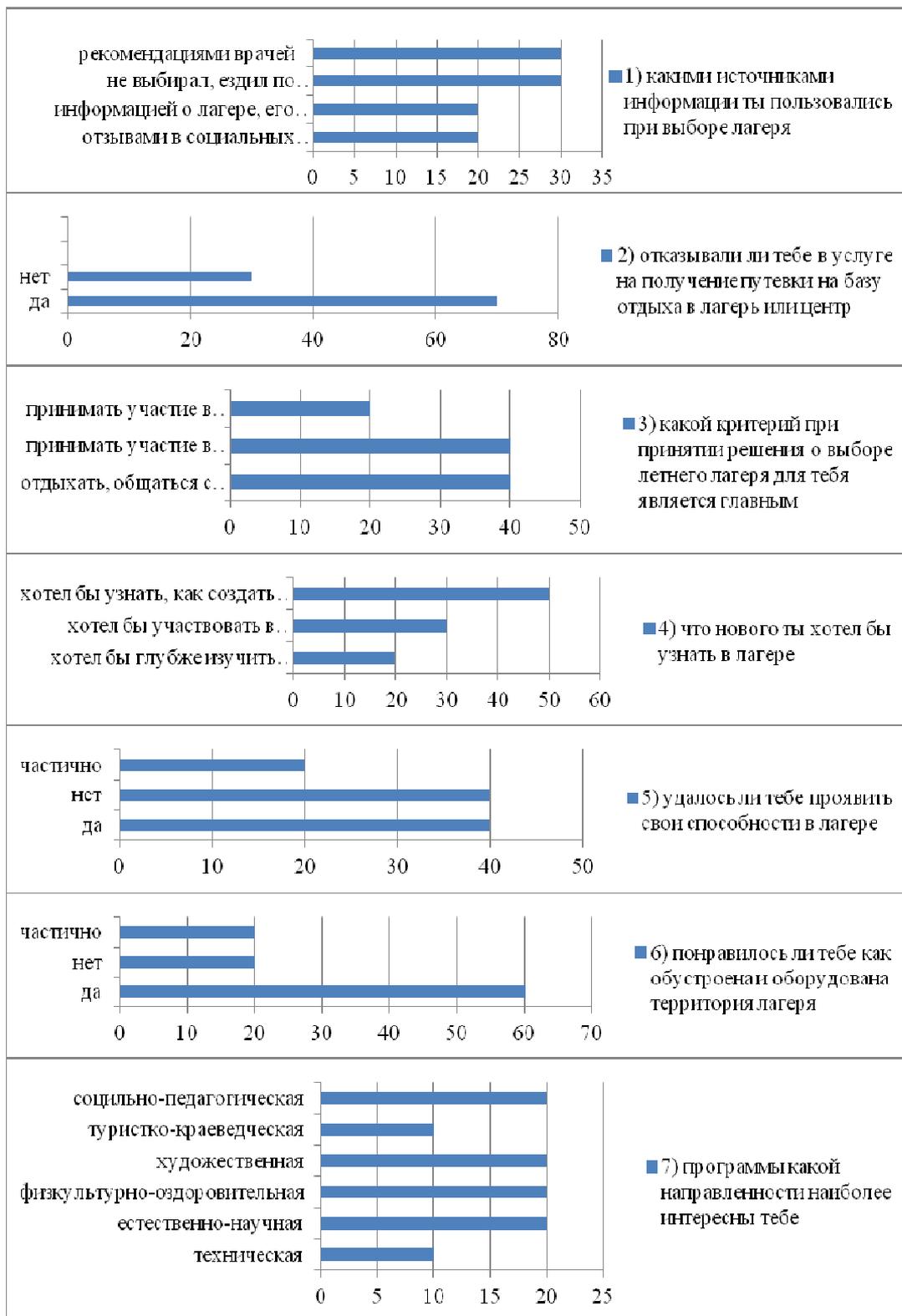
Практическая готовность студентов к условиям работы в оздоровительном лагере претерпела следующие изменения: показатели низкого уровня уменьшились с 42,9% до 14,3%, среднего уровня возросли с 22,9% до 40%, высокого уровня с 34,2% до 45,7%. Студенты выполняли самую разнообразную работу по организации быта детей, контролировали выполнение санитарно-гигиенического режима, создавали временный детский коллектив, организовывали коллективные творческие дела, проводили различные виды игр и т.д. с учетом особенностей детей с нарушениями развития, организовывая психолого-педагогическое взаимодействие и общение детей в летнем лагере, решая конфликты, корректируя нарушение дисциплины.

В отношении эмоциональной готовности к условиям работы в оздоровительном лагере следует заключить, что ее характер изменился следующим образом: показатели «низкого уровня» уменьшились с 14,3% до 8,6% респондентов, среднего уровня возросли с 11,4% до 51,4% респондентов, высокого уровня с 73,4% до 40%. Эти студенты понимают трудности, возможные риски профессиональной деятельности вожатого, реально оценивают собственные силы, это вызывает у них некоторую озабоченность, тревогу, что, несомненно, сказывается на эмоциональном отношении к предстоящей практике в лагере (высокий уровень эмоционального отношения резко сократился). При этом в своих ответах на вопросы анкеты студенты выражают ценностное отношение к детям, желание работать в лагере.

Позитивный настрой студентов на прохождение практики отметили и преподаватели: студенты «прожили» с увлечением свою собственную смену в лагере. В ходе исследования выявлено, что уровень профессионально-личностной готовности студентов значительно возрос, о чем свидетельствуют сравнительные данные результатов. Количественные и качественные показатели готовности студентов к работе в условиях детского оздоровительного лагеря, полученные до и после прохождения практики на подтвердили эффективность проводимой работы и необходимость ее включения в содержание профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

При прохождении педагогической практики на базе лагерей с инклюзивными сменами студенты выполняли задание, в ходе которого провели опрос детей с ОВЗ и инвалидностью. В опросе приняли участие 40 детей ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью разных нозологических категорий.

Результаты опроса детей представлены на рисунке 1.



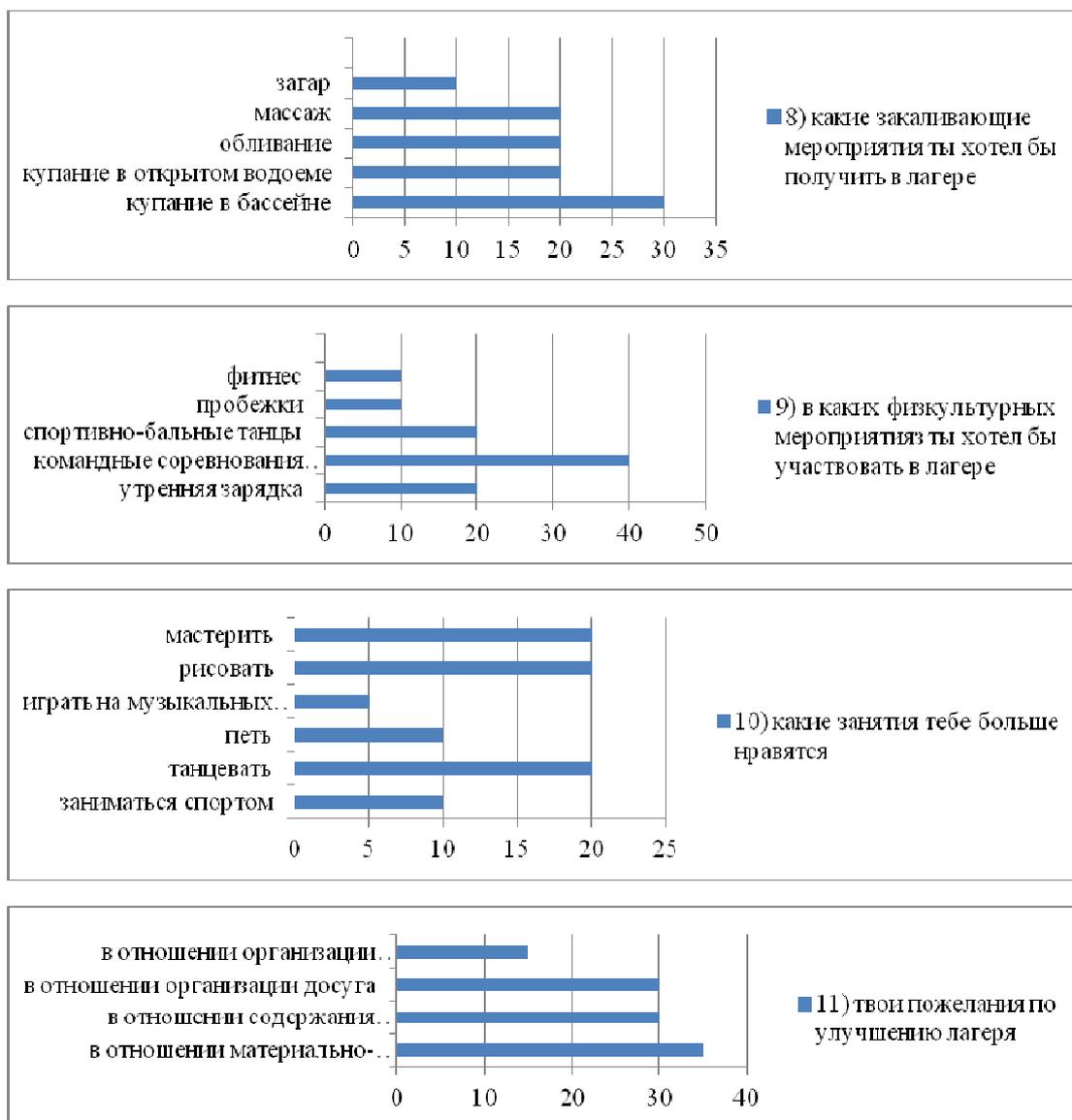


Рисунок 1. Результаты опроса детей с ОВЗ и инвалидностью по окончании смены в лагере

Выводы. Педагогическая практика способствовала повышению профессионально-личностной готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью по всем показателям. Проведенный опрос этих детей показал реальные сложности, которые могут возникнуть в инклюзивной смене лагеря и позволил сформулировать рекомендации для специалистов, работающих на лагерях с инклюзивными сменами. К ним можно отнести следующие: разъяснительная беседа с детьми; четкое соблюдение правил поведения; создание «ситуации успеха»; расширение сферы самостоятельности этих детей; создание условий для осознания ребенком себя как полноценного члена общества; создание условий для познавательного и развивающего отдыха; обеспечение возможности для творческой самореализации; наличие необходимого оборудования, исходя из индивидуальных потребностей и нозологии дефекта, а также дидактических материалов, отвечающих потребностям детей с ОВЗ и инвалидностью; своевременная коррекция дефекта с учетом изменения психосоматического состояния, проведение реабилитационных мероприятий.

Литература:

1. Горошкина С.М., Дружинина И.Е. Особенности формирования архитектурной среды инклюзивного отдыха детского лагеря для детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия вузов. Инвестиции. Строительство. Недвижимость. – Т. 11. – № 1. – 2021. – С. 134-143.
2. Декман И.Е. Особенности работы вожатого с детьми с ограниченными возможностями здоровья в интегрированных лагерях // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 6 (35). – С. 173-180.
3. Заярская Г.В., Фодоря А.Ю. Государственная социальная политика в сфере инклюзивного детского отдыха // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Мат-лы IX Междун. научн.-практ. конфер., посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне / Отв. редактор Ю.Ю. Шурыгина. – Улан-Удэ, 2020. – С. 114-117.
4. Заярская Г.В., Фодоря А.Ю., Ревуцкая А.О. Инклюзивные смены в детских оздоровительных лагерях для детей-инвалидов и детей с ОВЗ: трудности и перспективы (на примере ГАУК «Мосгортур») // Социальная политика и социология. – 2020. – Т. 19. – № 3. – С. 58-66.
5. Игнатушина Д.А., Теличева Е.Г. Организация инклюзивной смены для детей с ограниченными возможностями (на базе ДСОЛ им. Горького) // Ученые заметки ТОГУ. – 2017. – Т. 8. – № 2. – С. 511-518.

6. Ильина Л.А. Состояние и проблемы развития детского отдыха на современном этапе // Научный вестник МГИИТ, 2010. – № 4. – С. 23-28.
7. Новодворцева М.Р. Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря // Теория и практика образования в современном мире: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 211-213.
8. Оргина Е.В. Структура детского отдыха и основные показатели его развития // Вестник СГУТиКД. – 2011. – № 2 (16). – С. 68-77.
9. Портнягина А.М., Ковальчук В.А. Детский оздоровительный лагерь – территория инклюзивного пространства // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: Мат-лы III Междунар. научно-практ. конфер. (г. Красноярск, 22 ноября 2019). – Красноярск: Сибирский гос. ун-т науки и технологий им. М.Ф. Решетнева, 2019. – С. 96-99.
10. Потемкина Г.В. Условия и механизмы оптимизации процесса формирования коммуникативных умений у подростков во временном детском коллективе // Начальное образование на рубеже XXI века: основные тенденции развития: Тезисы докладов. – Карачаевск: Изд-во КЧГПУ, 1999. – С. 208-210.
11. Четвергова, Н.Е. Формирование готовности будущего учителя к работе в летнем детском лагере: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2004. – 206 с.

Психология

УДК 159.9

доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук Вадурина Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Носова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Цатурян Марина Оганесовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению личностных детерминант готовности современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности. Обобщены результаты эмпирического исследования, направленного на проверку предположения о возможных различиях в проявлении тревожности и направленности личности у студентов с различным уровнем готовности к осуществлению профессиональной деятельности как фактора, определяющего их личностный успех.

Ключевые слова: личностные детерминанты, готовность к профессиональной деятельности, тревожность личностная, направленность личности, личностный успех.

Annotation. The article presents the results of a study devoted to the study of the personal determinants of the readiness of modern students to carry out professional activities. The results of an empirical study aimed at testing the assumption of possible differences in the manifestation of anxiety and personality orientation in students with different levels of readiness for professional activity as a factor determining their personal success are summarized.

Keywords: personal determinants, readiness for professional activity, personal anxiety, personality orientation, personal success.

Введение. Нестабильность экономической и социально-политической ситуации в современном обществе, активные, порой непредвиденные, изменения во всех сферах жизни человека требуют от него постоянного самоопределения, как личностного, так и профессионального.

Актуальность исследования определяется тем, что этап перехода от юношества к молодости является именно тем периодом в развитии индивида, когда ему необходимо определиться с выбором профессиональной деятельности после получения соответствующего образования, проанализировав свои личностные качества и ключевые возможности. Молодые люди, завершающие обучение в вузе и вступающие в полноценную профессиональную жизнь, зачастую демонстрируют отсутствие готовности к реализации практических задач в выбранной профессиональной сфере, что может быть обусловлено как внешними обстоятельствами, так и внутренними личностными детерминантами. В свою очередь, личностная неготовность к осуществлению осознанного профессионального выбора может оказывать прямое влияние на личностный успех в будущем.

Согласно Закону РФ «Об образовании» одной из стратегических задач общего образования является подготовка обучающихся к осознанному выбору профессии. Следовательно, профессиональная осознанность может рассматриваться в качестве базы формирования определенной профессиональной готовности к осуществлению профессиональной деятельности в той или иной сфере. Однако, заканчивая обучение в вузе, не все выпускники имеют четкое осознание и понимание собственных профессиональных целей и ценностей, в недостаточной мере обладают способностью прогнозировать связь выбранной профессиональной сферы со своим личностным потенциалом.

Изучением готовности к выбору профессии занимались такие отечественные ученые, как Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Г.В. Резапкина, А.П. Чернявская и др. Особенности формирования направленности личности рассматривались следующими авторами: Л.И. Божович, А.Н. Леонтьевым, В.Н. Мясищевым, С.Л. Рубинштейном и др. Исследователи подчеркивают, что формирование высокого уровня готовности человека к осуществлению профессиональной деятельности и осознания им своих личностных качеств на

этапе вступления в профессиональную деятельность, является фактором успешности дальнейшего профессионального пути [1].

Как следует из детального анализа литературы по заявленной проблеме исследования, изучению профессиональной направленности и самоопределению в профессиональной сфере в настоящее время уделяется особое внимание. Такие вопросы, как личностное развитие будущих специалистов и формирование их профессиональной позиции, остаются ключевыми в образовательной сфере. Обнаруженный факт можно объяснить постепенным вхождением будущего специалиста в мир профессии и поэтапным самоопределением в ней. В свою очередь, сформировавшаяся профессиональная позиция оказывает влияние на всю мировоззренческую сферу личности и определяет степень её успешности в будущем.

Начальный этап обучения в вузе достаточно часто связан со смутными представлениями о выбранном профессиональном пути, разрозненным характером имеющейся информации об осваиваемой профессии, диффузными ожиданиями тех или иных профессиональных требований.

Первое вполне реальное и адекватное знание о будущей профессии формируется не сразу, и только с течением времени, когда молодой человек начинает экстраполировать сформировавшееся знание на себя, появляются очертания профессиональной осознанности. Стоит отметить, что данный процесс достаточно тесно переплетён со спецификой становления эмоциональной сферы. Например, положительные эмоции могут в существенной мере повысить эффективность профессионального самоопределения и наоборот. Однако, с другой стороны, степень развитости профессиональной осознанности личности будет определять модальность, характер и направленность тех или иных эмоциональных состояний.

Размышляя над вопросом связи личностного успеха с уровнем профессиональной готовности, следует отметить, что актуализация собственного профессионального потенциала может рассматриваться как разворачивание некоего жизненного замысла, сугубо персонального для отдельно взятой личности. В свою очередь, реализация подобного жизненного замысла может рассматриваться как внутренняя необходимость личности, и, безусловно, профессиональное самоопределение в данном случае будет играть ключевую роль.

Профессионально мобильные специалисты, с актуализированным комплексом разнообразных групп компетенций, являются основой совершенствования всех сфер жизни нашего общества. Неоспоримым фактом является то, что современный деловой и профессиональный мир остро нуждается в мобильных и гибких людях, грамотно принимающих самостоятельные решения, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях.

Изложение основного материала статьи. Концептуальной основой данного исследования являются разработанные к настоящему времени в современной психологической науке теории профессионального становления специалиста. Эмпирическим инструментарием для реализации практических целей выступили методы стандартизированного письменного опроса, а также комплекс психодиагностических методов.

Анализ массива эмпирических данных позволяет говорить об отсутствии готовности молодежи к реализации себя в ранее выбранной профессиональной сфере. Изучение данного вопроса на базе Вологодского государственного университета позволило констатировать факт: уровень работающих по специальности студентов, только что окончивших вуз, составляет 63%, что находится в резонансе с актуальными социальными потребностями.

В связи с активно происходящими изменениями во всех сферах жизни и чрезвычайно быстро трансформирующимся техническим оснащением различных жизненных сторон, особый интерес вызывает изучение готовности современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности на ранних этапах обучения в вузе, когда профессиональное самосознание отличается особой восприимчивостью, как к внешним, так и к внутренним воздействиям [2].

Кроме того, исследования доказывают, что выбор будущей трудовой деятельности переживается взрослеющим человеком как сильнейшая стрессогенная ситуация, что не может не влиять на субъективное ощущение успеха в целом. Важность такого решения - уже само по себе повод для дополнительной напряженности. Следовательно, если молодой человек в силу каких-то причин не готов к осуществлению трудовой деятельности в выбранной профессиональной сфере, то это может стать поводом для нарастания у него уровня тревожности. В современной культуре, как отмечают многие исследователи, наиболее патогенной становится эмоциональная сфера, поскольку под воздействием нестабильных социально-экономических факторов возрастает частота и интенсивность эмоциональных нагрузок на личность. Таким образом, тревожность все чаще становится устойчивым личностным образованием, одной из форм эмоционального неблагополучия, определяющего снижение субъективного ощущения личностной успешности.

Тревожность довольно часто рассматривается в различных литературных источниках, как «необоснованный страх», «необъяснимый страх». По многочисленным экспериментальным исследованиям становится очевидным факт, что тревожность деструктивно влияет на личность человека, дестабилизируя многие системы его рационального функционирования. При этом авторами рассматривается как ситуационная тревожность, то есть эмоциональное состояние, возникающее в ответ на действие конкретных факторов, привязанных к определенным ситуациям, так и личностная тревожность, перманентно вплетающаяся в любое эмоциональное состояние человека.

Рассматривая возрастной контекст проблемы возникновения и проявления тревожности, следует отметить, что для каждого возрастного периода существуют свои сферы и аспекты жизни, вызывающие повышенное тревожное эмоциональное состояние. В нашем исследовании особый научный интерес представляет эпоха юности и молодости, когда доминирующее значение приобретает профессиональная сфера как возможный источник проявления повышенного стресса личности. Так, взрослеющая личность порой сомневается в правильности своего профессионального выбора, не видит альтернативных профессиональных путей, связывает возможные ошибки в уже совершенных шагах со всей будущей жизнью в целом. Следствием описанного явления может стать нарастание тревоги как фактора, дезорганизующего профессиональное становление в выбранной сфере и снижающего субъективное ощущение успеха в жизни [3].

В свою очередь, совокупность эмоциональных переживаний личности с проявляющимся, преобладающим и доминирующим эмоциональным состоянием может быть описана как направленность личности [4].

В связи с вышесказанным, для нас представляется весьма важным понять – какие детерминанты обуславливают готовность современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной сфере. Ввиду невозможности рассматривать те или иные внешние причины отсутствия готовности как некую константу для научного анализа, мы обратились к исследованию именно личностных детерминант готовности современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности. Так, нас интересует, какие личностные образования актуализируют либо, напротив, блокируют готовность к реализации себя в ранее выбранной на этапе профессиональной подготовки области.

Под личностными детерминантами понимается группа факторов, предопределяющих внешнее либо внутреннее проявление человека в той или иной сфере. В нашем исследовании интерес сконцентрирован вокруг внутренних детерминант личности, как возможных источников, актуализирующих тот или иной уровень готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Теоретический анализ заявленной проблемы позволил установить существенную роль в формировании готовности современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности таких личностных детерминант, как тревожность личности, а также общая направленность личности.

Итак, на основе вышесказанного нами была сформулирована цель исследовательской работы – изучение личностных детерминант готовности современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере. Чрезвычайно важно понять, по каким личностным аспектам будут наблюдаться существенные различия между студентами, демонстрирующими готовность либо неготовность к действенной профессиональной реализации себя.

В качестве объекта исследования выступила личностная сфера современных студентов; предмет конкретизирован в особенностях проявления личностных детерминант, обуславливающих готовность современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере.

Гипотеза исследования заключается в следующем предположении: существуют личностные детерминанты, актуализирующие готовность современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности. В частности, низкий уровень тревожности и общая направленность личности на общество и решение общественно-полезных задач характерны для студентов, демонстрирующих большую готовность к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере.

С целью проверки выдвинутого предположения нами было организовано специальное эмпирическое исследование на базе Вологодского государственного университета, институт педагогики, психологии и физического воспитания. В исследовании приняты участие 60 человек – обучающиеся 3 курсов по различным направлениям подготовки – 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, 44.04.01 – Педагогическое образование (Образовательный менеджмент в гетерогенной организации), 44.03.01 – Педагогическое (начальное образование). Исследование проводилось в несколько этапов, каждый из которых был согласован с поставленными эмпирическими целями и задачами.

На первом этапе с целью определения степени готовности современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере нами было проведено анкетирование при помощи специально сконструированной анкеты. Достоверность и надежность полученных анкетных данных достигалась путем соблюдения специальных требований к композиции анкеты, обеспечения соответствующих единообразных условий проведения опроса, а также путем повторного анкетирования студентов через определенный промежуток времени. Различия анкетных данных при исходном и повторном опросе находятся на допустимом статистическом уровне (не более 5%), следовательно, мы можем использовать полученные эмпирические материалы в решении последующих исследовательских задач.

Анализ данных опроса позволил нам условно выделить две группы студентов – «готовых к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере» (35%) и «не готовых к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере» (39%). В качестве ключевых вопросов, ответы на которые позволяли нам отнести респондента к той или иной группе, выступали такие, как: «Выразите своё намерение осуществлять профессиональную деятельность по специальности, соответствующей Вашему направлению подготовки»; «Кем Вы видите себя в профессиональном плане сразу после окончания вуза и получения диплома о высшем образовании»; «Укажите профессиональную сферу, которая является наиболее предпочтительной для Вас в плане последующего трудоустройства».

В случае упоминания специальностей выбранной профессиональной сферы при ответах на все три вопроса респондент определялся в группу «готовых к осуществлению профессиональной деятельности», в противоположной ситуации респондент маркировался как «не готовый». Промежуточный вариант – когда респондент указывал специальности выбранной профессиональной сферы при ответах только на некоторые из ключевых вопросов анкеты – рассматривался как проявление частичной готовности (26%). В соответствие с поставленной целью и выдвинутой гипотезой наш исследовательский интерес был сконцентрирован на двух крайних группах респондентов.

На втором этапе исследования нами была проведена диагностика, направленная на определение уровня тревожности, а также направленности личности в двух сформированных студенческих группах.

С целью определения уровня тревожности в группах студентов готовых и не готовых к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере нами была подобрана методика «Личностная шкала проявления тревоги» Тейлора Д. (адаптирована Т.А. Немчиным). Опросник предназначен для измерения уровня тревожности и предполагает выделение по результатам диагностики очень высокого, высокого, среднего, ниже среднего и низкого уровней тревожности.

Личностная направленность обучающихся изучалась нами при помощи методики «Личностная направленность» И.Д. Егорычевой. Данная методика используется для диагностики отношения личности к себе и к обществу. Положительное отношение выражается в принятии личностью себя и другого (общества) как целого, терпимом отношении к прошлому, в осознании значимости себя и другого как субъекта деятельности, общения, в удовлетворенности социальным статусом, внешним обликом, в вере в осуществимость поставленных целей. И.Д. Егорычева выделяет 4 направленности личности: гуманистическая, эгоцентрическая, социоцентрическая и негативистическая.

В целях получения обоснованных данных нами были применены методы математической статистики, валидные поставленным целям и задачам исследования. Ввиду неравной наполняемости групп нами был

использован непараметрический критерий U Манна-Уитни с целью сравнения двух независимых выборок по количественно измеренному признаку. Математико-статистическая обработка полученных диагностических данных при помощи статистической программы SPSS Statistics 21 позволила сформулировать следующие выводы.

В группе студентов, демонстрирующих готовность к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере, наблюдается более низкий уровень тревожности по сравнению с противоположной группой ($p \leq 0,05$). Данный факт может быть связан с преобладанием изначально и последующего профессионального выбора молодого человека, с его уверенностью в том, что он выбрал соответствующее его индивидуальным особенностям профессиональное направление и последующим желанием реализовать себя в данной профессиональной сфере. Более высокий уровень тревожности в группе студентов, не готовых к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере, может детерминировать определенную неуверенность личности в себе, в своем выборе, в своих актуальных профессиональных интересах и возможностях.

Существенные различия между исследуемыми студенческими группами наблюдаются также по параметру «эгоцентрическая направленность» – в группе респондентов, демонстрирующих готовность к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере, данный показатель существенно ниже в ($p \leq 0,01$). Общими чертами личности с низкими показателями по данной шкале являются повышенная ориентация на общение, высокая степень социальной адаптации в сфере взаимоотношений. Наличие высоких показателей по данному фактору в первой группе обследуемых может быть во многом связано с тенденцией к соответствию социальным ожиданиям и нацеленностью «оправдать» ожидания общества в отношении последующих профессиональных действий.

Высокие значения по данному параметру в противоположной группе респондентов инициируют такие качества, как безразличие и равнодушие к общественному мнению, что в последующем может отразиться на отсутствии готовности молодого человека к осуществлению профессиональной деятельности, подготовка по которой осуществлялась образовательным сообществом достаточный период времени.

По остальным исследуемым факторам направленности личности значимых различий не обнаружено.

Выводы. Таким образом, специально организованное и проведенное эмпирическое исследование позволило нам выделить личностные детерминанты готовности современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной профессиональной сфере. В качестве подобных детерминант нами рассматриваются низкий уровень тревожности человека, обуславливающий уверенность в своих профессиональных действиях, а также социцентрическая направленность личности, связанная с ориентацией на общественное мнение и желание соответствовать общественным ожиданиям, в том числе ожиданиям «значимых других».

Полученные эмпирические данные могут быть использованы в рамках составления специальных программ, направленных на реализацию комплексного подхода в работе с современной молодежью в профориентационном контексте.

Данное исследование может быть продолжено в контексте выделения дополнительных личностных детерминант, актуализирующих готовность современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности в тех или иных сферах. На основе полученных результатов возможна разработка специального психолого-педагогического программного комплекса, ориентированного на формирование, развитие и усиление профессиональной осознанности как важнейшего фактора, детерминирующего успех личности в будущем.

Литература:

1. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение / Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2008. – 320 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2010. – 304 с.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – Москва: Академический проект, 2006. – 186 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 395 с.

Психология

УДК 159.9

доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук Вадурина Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Носова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Аннотация. В статье представлен опыт работы по актуализации рабочей программы по дисциплине за счет внедрения цифровых технологий. На примере конкретных тем курса показано, как логически выстроена работа по формированию у студентов готовности осуществлять профессиональную деятельность в дистанционном формате и с использованием онлайн-ресурсов.

Ключевые слова: дистанционное сопровождение, онлайн-ресурсы, рабочая программа, цифровые компетенции, цифровые технологии.

Annotation. The article presents the experience of updating the work program in the discipline through the introduction of digital technologies. Using the example of specific topics of the course, it is shown how the work on

the formation of students' readiness to carry out professional activities in a remote format and using online resources is logically structured.

Keywords: remote support, online resources, work program, digital competencies, digital technologies.

Введение. Цифровизация всех сфер деятельности человека является на сегодняшний день приоритетным направлением в их развитии [1]. Цифровая трансформация в образовании обуславливает необходимость актуализировать программы обучения студентов путем расширения содержания компетенций, которые должны быть сформированы в процессе и результате обучения по конкретному курсу, за счет включения цифровых знаний, умений и навыков.

Актуальность формирования знаний и навыков в сфере информационных технологий в рамках изучения дисциплины «Возрастная психология» продиктована современными требованиями к практической подготовке педагога-психолога, а именно: выполнять свои трудовые функции [2], активно используя онлайн-ресурсы и дистанционный формат:

1. Необходимость на постоянной основе повышать квалификацию (образовательные онлайн-ресурсы, онлайн-курсы повышения квалификации (вебинары), участие в онлайн-конференциях и профессиональных сообществах и др.).

2. Оптимизировать свою профессиональную деятельность по всем направлениям (разработка инструментария, работа с диагностическими данными, передача информации, онлайн-ресурсы помощи и самопомощи клиентам).

3. Осуществлять психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса и оказывать психологическую помощь в дистанционном формате (все направления профессиональной деятельности психолога в системе образования: просвещение, диагностика, консультирование, коррекция и развитие).

Кроме того, учитывая, что дисциплина «Возрастная психология» предполагает изучение психического развития человека на всех этапах онтогенеза, актуальным явилось и расширение содержания курса за счет включения информации о влиянии цифровых технологий на людей разного возраста.

Изложение основного материала статьи. Нашей целью стало: сформировать целостное представление у студентов, во-первых, о возможностях использования цифровых технологий во всех направлениях работы психолога, во-вторых, о возможностях осуществления при необходимости своей профессиональной деятельности в дистанционном формате.

Кроме того, важным было учитывать «сквозной» характер внедрения технологий: четкая логическая взаимосвязь знаний, умений, навыков, содержания лекционных и практических занятий, форм контроля.

Компетенции, на формирование которых направлена программа, расширяем за счет добавления цифровых составляющих (см. таблицу). Перечень технологий и средств является примерным.

Таблица

Содержание цифровых компетенций, формируемых в рамках курса «Возрастная психология»

Знать	Уметь	Владеть
1. Образовательные онлайн-ресурсы, видео-порталы по изучаемому курсу http://univertv.ru/lekcii по психологии, http://childpsy.ru/ , профессиональные сайты (https://www.b17.ru/), профессиональные сообщества (https://psi-star.ru/); онлайн-ресурсы поддержки родителей, сайты для прохождения тестирования онлайн, онлайн-тренажеры (http://azps.ru/ , http://psihologu.info/ , http://mnemonikon.ru/obnov.htm , https://psyttests.org/tags/kids.html).	1. Использовать онлайн-ресурсы для повышения профессиональной квалификации, оптимизации своей профессиональной деятельности и информационной помощи участникам ОП.	1. Навыками поиска информации в зависимости от дефицита собственных профессиональных знаний (образовательные онлайн-ресурсы, онлайн-библиотеки, профессиональные сообщества и чаты) и в зависимости от запроса субъекта ОП (сайты поддержки детей, сайты поддержки родителей, сайты онлайн-тестирования и получения консультаций, онлайн-тренажеры и онлайн-игры).
2. Программы сбора, передачи, хранения, обработки, интерпретации и визуализации данных (Google Forms, Kahoot!, Miro, MS Teams, Google Docs, MS Excel, Statistica 6.0, SPSS Statistics), сервисы для совместной работы (Google Docs, Miro).	2. Использовать современные, в том числе интерактивные, дистанционные формы и методы работы в урочной и внеурочной деятельности, программы сбора, передачи, хранения, обработки, интерпретации и визуализации данных.	2. Навыками использования цифровых технологий для оптимизации своей профессиональной деятельности: размещение информации (сайт, социальные сети, мессенджеры), онлайн-тестирования и разработки собственного инструментария; сбора, передачи, хранения, обработки, интерпретации и визуализации данных; организации самопомощи участникам ОП, сервисами для совместной работы.
3. Специфику и технологии организации психологического сопровождения в	3. Осуществлять психологическое	3. Навыками осуществления психологического

<p>дистанционном формате. Платформы для проведения онлайн-консультаций (Skype, Zoom, Google Meet, Webinar), мессенджеры для взаимодействия с участниками образовательного процесса (ОП) (VK Messenger, Viber, WhatsApp, Telegram), их возможности и ограничения.</p>	<p>сопровождение участников ОП дистанционно, использовать онлайн-платформы, мессенджеры для организации взаимодействия.</p>	<p>сопровождения участников ОП в дистанционном формате в рамках запроса: способы передачи информации (сайт, мессенджеры, вебинары, консультации), проведение онлайн-тестирования (онлайн-сервисы, разработанный инструментарий), коррекционно-развивающие занятия (онлайн-тренажеры и онлайн-игры), консультирование (использование различных платформ и мессенджеров).</p>
--	---	---

Конкретные темы курса позволяют показать, каким содержанием дополняются лекции, как формируются определенные цифровые умения и навыки и осуществляются отдельные виды деятельности, какие задания для аудиторной и самостоятельной работы студентов использованы, каким образом, применяя метод кейсов, можно увидеть готовность выпускника осуществлять профессиональную деятельность в дистанционном формате и с использованием цифровых технологий. Приведем примеры тем.

Тема «Проблема готовности к обучению в школе».

Лекционный блок.

Содержание лекций дополнено следующей информацией: дистанционные формы работы психолога по формированию готовности к школьному обучению:

1. информирование по теме: сайт, чаты, вебинары, социальные сети;
2. просвещение и консультирование родителей: онлайн-ресурсы поддержки родителей, онлайн-консультирование (платформы Skype, Zoom, Google Meet, Webinar, мессенджеры VK Messenger, Viber, WhatsApp, Telegram);
3. диагностика: онлайн-сайты и программы разработки собственного инструментария (Kahoot!, Google Forms), программы для сбора, хранения, обработки данных (MS Excel, Statistica 6.0, SPSS Statistics);
4. развитие и коррекция психологической готовности к школьному обучению: онлайн-тренажеры, онлайн-игры.

Практическое занятие по теме включило следующие задания:

1. Проанализировать 3 варианта онлайн-тестов на определение психологической готовности ребенка к школьному обучению (по выбору преподавателя).
2. Определить, какой тип готовности диагностируется в представленных тестах.
3. Разработать экспресс-анкету для родителей, позволяющую выявить степень удовлетворенности занятиями по формированию готовности ребенка к школе (с использованием онлайн-сервиса Google Forms).
4. Сделать выводы о возможностях и ограничениях применения онлайн-тестирования готовности к обучению в диагностических целях.

Задания **для самостоятельной работы** студентов по теме «Проблема готовности к обучению в школе» позволяют освоить и развивать цифровые навыки получения, обработки, интерпретации и визуализации диагностических данных:

1. Проведите онлайн-диагностику готовности к школьному обучению у детей (не менее 10 чел), занесите результаты в сводную таблицу Excel, обработайте, продумайте формы визуализации данных. Оформите в виде презентации (программа PowerPoint). (*Результат работы - Таблица данных, презентация*).

2. Разработайте рекомендации для родителей по подготовке ребенка к школьному обучению, включив ссылки на онлайн-ресурсы по теме (*Результат – Рекомендации*).

Тема «Младший школьный возраст».

Лекционный блок.

Содержание лекций дополнено следующей информацией:

– возможности и возрастные ограничения использования цифровых ресурсов. Интенсивность цифрового опыта и возрастные особенности когнитивных процессов в младшем школьном возрасте;

– возможности осуществления сопровождения развития младших школьников в дистанционном формате. Этапы: диагностика развития и трудностей развития (онлайн-тесты и разработка дополнительного инструментария), хранение данных (виды данных, программы), просвещение родителей (формы, площадки), коррекционно-развивающая работа (сайты, онлайн-занятия), консультирование. Критерии выбора дистанционных форм сопровождения, их возможности, риски и ограничения. Взаимодействие с участниками образовательного процесса - сервисы для совместной работы.

На **практическом занятии** под руководством преподавателя студенты овладевают умениями выполнять отдельные виды деятельности.

Работа выполняется в группе (4-5 человек). Для взаимодействия используется платформа Miro.

1. Сформировать базу онлайн-методик на определение особенностей когнитивного развития младшего школьника (не менее 5).
2. Разработать анкету для родителей, позволяющую выявить трудности в обучении ребенка (применяя онлайн-сервис Kahoot!).
3. Подготовить информацию для школьного сайта о причинах трудностей в обучении у младших школьников.

Самостоятельная работа студентов направлена на закрепление и развитие цифровых компетенций при осуществлении отдельных видов работы специалиста:

1. Проведите онлайн-диагностику когнитивного развития младшего школьника (не менее 5 человек), занесите результаты в сводную таблицу Excel, обработайте, продумайте формы визуализации данных. Оформите в виде презентации (программа PowerPoint). (*Результат - Таблица данных, презентация*).

2. Подготовьте индивидуальные рекомендации по когнитивному развитию младших школьников. (*Результат – Рекомендации*).

3. Подготовьте список онлайн-источников для родителей, содержащих информацию по теме. (*Результат – Список источников*).

4. Подготовьте список онлайн-платформ, которые можно использовать для развития когнитивных способностей детей. (*Результат – Список платформ*).

Тема «Подростковый возраст».

Лекционный блок. Содержание лекций дополнено следующей информацией:

– возможности и возрастные ограничения использования цифровых ресурсов. Интенсивность цифрового опыта и возрастные особенности когнитивных процессов в подростковом возрасте. Интернет-зависимость, причины и способы профилактики и коррекции. Безопасность в виртуальном пространстве, правила поведения и общения;

– возможности оказания дистанционной помощи подросткам в трудных жизненных ситуациях: сайты, где можно получить бесплатную анонимную консультацию (Твоятерритория.онлайн, горячая линия, центры помощи), сообщества поддержки («Помощь рядом»); ресурсы поддержки для родителей подростков: группы, чаты, сервисы, возможности онлайн-консультаций (группы в социальных сетях).

Практические занятия. Консультирование подростка по запросу: «Проблемы в общении со сверстниками».

Задания для групповой работы:

1. Актуализировать знания по общению как ведущему типу деятельности подростков (просмотр видеолекции).

2. Составить план подготовки и проведения консультации с подростком.

3. Проанализировать платформы для проведения онлайн-консультаций (Skype, Zoom, Google Meet, Webinar), осуществить выбор, обосновать.

4. Провести онлайн-консультации – работа в парах.

5. Подготовить рефлексивный отчет о проделанной работе.

В процессе **самостоятельной работы** студентам необходимо подготовить и провести вебинар для родителей подростков.

Задания:

1. Составьте план подготовки и проведения вебинара (Как вариант: видео-ролик). (*Результат – План*).

2. Актуализируйте знания о возрастных особенностях подростков (онлайн-ресурсы), отберите материал для вебинара. (*Результат – Конспект вебинара*).

3. Подготовьте презентацию в программе PowerPoint. (*Результат – Презентация*).

4. Проанализируйте платформы для проведения онлайн-консультаций (Skype, Zoom, Google Meet, Webinar), определитесь с выбором. Обоснуйте свой выбор. (*Результат – Название платформы*).

5. Проведите вебинар для родителей. (*Результат – Запись вебинара*).

6. Рефлексивный отчет о проделанной работе. (*Результат – Отчет*).

В качестве формы контроля можно использовать кейс с цифровыми навыками, которые предполагают применение и закрепление компетенций в сфере информационных технологий.

Пример кейса по теме: «Психологическое сопровождение процесса профессионального самоопределения подростков».

Задача реализации кейса: формирование цифровых навыков в процессе осуществления основных направлений профессиональной деятельности педагога-психолога (диагностика, просвещение, коррекционно-развивающая работа, консультирование) в дистанционном формате в рамках конкретного запроса.

Подготовительный этап.

1. Распределение на группы (4-5 человек). Для совместной работы (хранения и совместного использования данных) необходимо использовать облачные сервисы Google Docs или платформу Miro. (*Результат работы – Список группы*).

2. Планирование работы (этапы выполнения заданий, сроки). (*Результат работы – График*).

3. Актуализация знаний по этическим нормам работы психолога с клиентами и правилам онлайн-консультирования (видео и аудио-лекции по теме (<https://counseling.su/video-i-audio-lekcii> и др.), статьи по теме (<https://www.b17.ru> и др.)). (*Результат работы – Памятка с правилами*).

4. Анализ и отбор онлайн-ресурсов для проведения тестирования по профессиональной ориентации дистанционно (<https://testometrika.com/>, <https://prof-test24.ru/test/>). (*Результат работы – Список ресурсов с указанием тестов*).

5. Разработка дополнительного инструментария с целью определить готовность к выбору подростков и основные затруднения (используя Kahoot! или Google Forms). (*Результат работы – Инструменты*).

6. Выбор платформ проведения онлайн-консультаций (групповой и индивидуальных) для подростков и вебинара для родителей. Для этого необходимо осуществить SWOT-анализ платформ Skype, Zoom, Google Meet, Webinar. (*Результат работы – Название платформы*).

7. Выбор формы сетевого взаимодействия с участниками процесса. Для этого необходимо выполнить SWOT-анализ мессенджеров – VK Messenger, Viber, WhatsApp, Telegram. (*Результат работы – Название мессенджера*).

Основной этап.

1. Проведение диагностики, анализ и обработка данных с помощью программы MS Excel, продумать формы визуализации результатов. (*Результат работы – Сводные таблицы данных, результаты обработки, графики или другие формы визуализации*).

2. Подготовка презентации для родителей в программе Microsoft PowerPoint. (*Результат работы – Презентация*).

3. Проведение онлайн-консультаций (групповой и индивидуальной) для подростков и вебинара для родителей. (*Результат – видео-запись консультации*).

Заключительный этап. Подведение итогов.

1. Подготовка рефлексивного отчета в формате Microsoft Word по итогам работы, выявление трудностей и путей их преодоления. (*Результат – Рефлексивный отчет*).

2. Подготовка выступления с презентацией в программе PowerPoint по итогам работы. (*Результат – Выступление*).

Выводы. Таким образом, формирование у студентов – будущих педагогов-психологов цифровых компетенций является на сегодняшний день необходимым условием успешного осуществления ими профессиональной деятельности. Такое обучение возможно в рамках преподавания отдельных дисциплин по профилю подготовки.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> Выход 01.08.2021

2. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N 38575) [Электронный ресурс] // https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalny-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963 Выход 01.08.2021

3. Богдановская И.М. Информационные технологии в педагогике и психологии. Учебник для вузов. – СПб, 2015. – 304 с.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Волоскова Наталья Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат экономических наук, доцент Филимонова Елена Владиславовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ОБЩЕНИЕ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ ПОСЛЕ КАРАНТИННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности общения акцентуированных подростков после карантинных мероприятий, степень включенности в учебную деятельность, поведенческой и личностной изменчивости.

Ключевые слова: общение, акцентуации характера, индивидуально-психологические качества, личностно-типологическая включенность в учебную деятельность.

Annotation. The article examination peculiarity contact of accentual character later on quarantine measure, class of wedge oneself in school activity, behavior and personality changeableness.

Keywords: contact, accentual character, person-psychological quality, person-typification wedge oneself in school activity.

Введение. На фоне эпидемиологических событий нынешней глобальной чрезвычайной ситуации из-за COVID-19, перехода на удаленное обучение особо актуальной является знание процесса общения подростков в норме и при отклонении от нормы. Удаленное, дистанционное обучение, общение только в социальных сетях, создали трудности живого общения. Общение после карантинных мероприятий сопровождалось трудностями и особенностями личностно-типологической включенности в учебную деятельность, невротизацией, у части подростков коммуникативно-речевой пассивностью, изменением всех структур общения (коммуникативной, интерактивной, перцептивной).

По мнению Ж.М. Глозман, тесная связь между структурами личности и процессом общения как в онтогенезе, так и в процессе актуалогенеза (функционирования зрелой личности) выявляет нарушения возможностей общения, а это приводит к изменениям личности, неадаптивному ее поведению на внутри- и межличностном уровне. И наоборот, патология личности не может не повлиять на коммуникативные возможности субъекта. При этом связь изменений личности и нарушений общения будет зависеть от того, какое звено процесса общения (операционально-техническое, мотивационное или звено контроля) больше пострадало [3].

Эти наблюдения позволили предположить, что под воздействием неблагоприятных внешних социальных, экологических факторов среды обитания с одной стороны, и индивидуального психологического симптомокомплекса личностных свойств – с другой стороны, наблюдается актуализация патиобиологических механизмов, приводящих к появлению личностных и поведенческих расстройств, что отражается в процессе общения [2].

Проблема исследования: каковы качественные изменения общения у акцентуированных подростков после карантинных мероприятий коронавируса? Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Согласно определению акцентуаций характера как крайних вариантов нормы А.Е. Личко, предшественников и последователей его школы (Ю.В. Попов, Ар.А. Александров, Э.Г. Эйдемиллер, Н.Я. Иванов, С.Д. Озерецковский и др.) крайность характерологической нормы «сказывается в усилении, акцентуации отдельных черт» [5, с. 21].

А.Е. Личко доказано, что в каждом акцентуированном характере есть места «наименьшего сопротивления», т.е. незащищенные мишени, в которые может «попасть» средовое неблагоприятное воздействие или внутреннее переживание, связанное с какой-то психотравмирующей ситуацией. Если психическая травма, не зависимо от ее содержания и степени тяжести, адресуется к «месту наименьшего сопротивления» в характере конкретного психотипа, если эта травма предъявляет повышенные, специфические требования к «месту наименьшего сопротивления», то мы можем наблюдать неадекватную

личностную реакцию и нарушение социальной адаптации. В случае, если психическая травма, даже тяжелая, не адресована к «месту наименьшего сопротивления» в структуре психотипа и не предъявляет повышенных требований к нему, то реакции личности будут адекватными с признаками удовлетворительной социальной адаптации [5].

Изложение основного материала статьи. Наше исследование охватывало индивидуально-психологические важные качества акцентуированных подростков: перцептивная, интерактивная, коммуникативная стороны общения, когнитивная регуляция общения и деятельности, саморегуляция поведения, стрессовая и фрустрационная устойчивость, уровень невротизации и тревожности личности. Личностно-типологическая включенность в учебную деятельность определялась системой взаимосвязанных факторов: положительное отношение учащегося к содержанию обучения в школе, заинтересованность в обучении, социальная включенность – отношение к учителям и учебной группе и к самому себе, как развивающейся личности. Выделены степени включенности в учебный процесс: полная включенность, частичная и нулевая или невключенность, что исследовалось в вербальных и невербальных поведенческих реакциях, мимике, характерной позе на уроках, отсутствующим взглядом, отвлекаемостью, феноменологией общения в процессе обучения.

В исследовании приняла группа подростков общеобразовательных школ г. Ставрополя (всего 890 подростков) не гомогенная по критерию пола, репрезентативность выборки составила 251 подросток в возрасте 14-15 лет. Исследование проводилось в сентябре 2020 года после карантинных мероприятий COVID-19.

Для реализации поставленной цели и задач были использованы следующие методы и методики психологического обследования, социограмма, метод полярных профилей Дембо-Рубинштейн, позволяющий исследовать самооценку личности, методику уровня притязаний К. Левина, методика исследования тревожности Ч. Спилбергер, проективный тест Розенцвейга, методика шкалирования эмоциональных отношений, методика ранжирования определений, контент-анализ сочинений подростков и их родителей (по В.В. Столину).

Психотипологические особенности у учащихся определялись с использованием результатов целенаправленных характеристик классных руководителей в условиях естественного эксперимента. Разделение всей популяции учащихся на психотипы проводилось на основании результатов патохарактерологического диагностического опросника, разработанного А.Е. Личко (1977). Психолого-математический анализ проводился с использованием непараметрической математической статистики, дискриминантного анализа (С.Ф. Ступак, И.В. Боев, 1989) [1].

Исходя из необходимости унификации математической обработки результатов обследования, в основу качественной градации испытуемых положены 4 психотипа: истеротимики составили 32,5%, циклотимики – 36,5%, эпилептотимики составили 22% и шизотимики – 9%.

В настоящем исследовании предметом психологического изучения являлся субъект в непрерывном процессе функционирования и развития психики [2].

Подростки обнаруживали выраженную негативно-дизонтогенетическую симптоматику, проявляющуюся в неуспеваемости в учебе по одному или нескольким предметам, трудностями включения в учебно-образовательную деятельность, которая проявлялась в скорости включения в учебный процесс и отсутствии заинтересованности к учебе, отношении к педагогам, к учащимся класса и самому себе, что проявлялось в общении (перцептивной, интерактивной и коммуникативной) [4].

Наблюдения и исследования показывают, что у акцентуированных подростков речевая деятельность и общение имеют свои особенности, которые либо в силу сохранных компенсаторных способностей нивелируются к определенному возрасту, либо адекватно корректируются в сроки сензитивного периода, либо влияют на адаптацию подростков и позволяют им удерживаться в рамках психологической нормы.

Исследование отражает особенности общения акцентуированных подростков после карантинных мероприятий, степень поведенческой и личностной изменчивости, проявляясь в межличностных отношениях, уровне сознания и самосознания.

Шизоидный психотип или шизотимики. Выявлены основные психологические свойства, взаимосочетание которых составляет структуру шизотимической акцентуации, и феноменологию, проявляющуюся в общении после карантинных мероприятий:

- все подростки выявляют аутокоммуникативный характер общения, отражающий только собственные ощущения и трудности, а не реакцию собеседника. При этом подростки проявляют раздражительность, аффективные, невротические реакции, что свидетельствует о малоблагоприятном социально-психологическом прогнозе и адаптации;

- характерны ситуации одиночества и предпочтение заниматься только агрессивными играми в мобильном телефоне, эмоциональное бездушие, черствость, пантомимическая диспластичность;

- констатировалось сужение круга контактов даже в соцсетях, проблемы межличностного характера в семье и коллективе сверстников;

- малая речевая активность, наличие психологических проблем мотивационного звена общения затрудняет вработываемость в учебный процесс;

- нарушение ориентировки и коммуникативного намерения в ситуации общения затрудняет установку на «прочтение Другого», особенно с взрослыми окружающими, наблюдается сужение микросоциальной сферы общения, у учащихся данного психотипа средняя степень включенности в учебно-образовательную деятельность;

- при выполнении двух экспериментальных серий (вербальной и перцептивной) выявляет значимые различия между ними ($p < 0,05$), дефицит эмотивной лексики затрудняет ответы по литературе и выполнение домашних заданий-упражнений по русскому языку, что гипертрофирует личностную и реактивную тревожность и изменяет структуру личности подростка;

- из-за физических, моторных и пантомимических особенностей поведения в общении и длительного отсутствия физических нагрузок в пандемию учащиеся этого психотипа с трудом включались и в уроки физкультуры, предпочитают не ходить на них, а уединиться с мобильным телефоном.

Эпилептоидный тип акцентуации характера или эпилептотимики. Выявлены следующие особенности общения после карантинных мероприятий:

- проблемы поведенческого уровня: раздражительные с вспышками гнева по малейшему поводу неуступчивости одноклассников, конфликтные и драчливые;
 - отказываются от еды и в школе и дома, проявляют упрямство, недоброжелательное, недоверчивое с оттенком угрюмого раздражения в отношениях с учителями и одноклассниками, к которым предъявляют мелочные придирки;
 - трудности в учебе, снижение смыслового понимания текста, не умение, чаще всего, объяснить переносный смысл сказанного, отсутствие чувства юмора у высокотревожных подростков выявляют слабые установки на преодоление препятствий, им характерны интрапунитивные, самообвинительные реакции, выражен показатель фиксации на препятствии;
 - особые трудности вызывает письменная речь, чтение плохо интонировано, что и нарушает понимание прочитанного. Неумение четко сформулировать свою мысль в устном и письменном высказывании, ошибки письма и письменной речи, некомпетентность в стилевом оформлении устной и письменной речи, отражает изменение личности и поведения подростка;
 - компьютерные игры и игры в мобильном телефоне являются основным занятием даже в школе, основное содержание этих игр: война, убийства ужасы, зверства и жестокость. Если смотрят фильмы – то триллеры и остросюжетные боевики, что также травмирует неокрепшую психику и нервную систему подростка;
 - недостаточная саморегуляция поведения и снижение критических способностей, не выносят сомнений в собственной правоте. Они немногословны, скорее молчаливы и замкнуты;
 - свойственны аффективные состояния либо дисфория, гнев и ярость могут смениться жалобами и слезами, подозрительны и обидчивы, эгоистичны, не желают считаться с интересами одноклассников, могут спровоцировать их на конфликт;
 - пробуют курить, пробуют алкоголь и даже наркотики, в механизмах саморегуляции очень ослаблен тормозной компонент волевой функции и четко обозначается ригидность;
 - обнаруживают неряшливость и нечистоплотность, завистливость, что является предметом споров между одноклассниками и различную выраженность микросоциальной дезадаптации.
- Акцентуанты истероидного типа или истеротимики, или скиротимики выявляют следующие особенности общения:
- эгоисты, заняты только собой, радуются без оснований, волевые качества выражаются капризностью, неспособностью выдерживать длительные интеллектуальное и эмоциональное напряжение и поручения общественно-полезного труда;
 - повышенная внушаемость и упрямство, не способны добиваться поставленной перед ними цели. Внешне с активной пантомимикой, но не всегда адекватной ситуации. За счет искажения звена контроля в процессе общения, выявляет большую степень социально-психологической дезадаптации;
 - подвижны, суетливы, экспрессивны и экзальтированы, везде успевают вставить свои замечания, которые касаются в основном формы, а не содержания. Суждения поверхностны, социально наивны и противоречивы, хотя речь и мышление в пределах показателей нормы. При преобладании сложностей в межличностных отношениях, реактивная тревожность выше, чем личностная. При доминировании неуспеваемости, наблюдается преобладание личностной тревожности над реактивной ($p < 0,05$), что констатирует неадекватную эмоциональную реакцию;
 - демонстративно «взрослый» стиль поведения, штамповый оттенок с обилием интонационно-мелодических и жестово-мимических компонентов общения, метафорических акцентов речи, рассказывают фантастические истории, чтобы завладеть вниманием одноклассников, привлечь к себе внимание окружающих учащихся, которые только усмеваются, что вызывает у данного психотипа раздражительность и гневливость;
 - не могут рационально воспользоваться своими способностями и это формирует в них психологический комплекс неполноценности и приводит к страданиям. Они завидуют сильным сверстникам, исподтишка обижают слабых. Им характерна психологическая гипертрофия образа «жертвы», что указывает на склонность к психологическому мазохизму, они готовы совершенно чужим людям рассказывать свои бредовые фантазии о том, как им плохо с родными людьми. Выявленные нарушения межличностного восприятия указывают на неэффективность обратной связи в процессе семейного общения;
 - характерна лживость псевдология, сочетающаяся с наигранностью и зависимостью от лидеров. Они лгут и сами верят в эту ложь, от этого теряют характеристику надежных и ответственных друзей, выявляя выраженность микросоциальной дезадаптации;
 - побеги из дома, отказ посещать уроки в школе, подражание хиппи и стремление попасть в другие современные субкультурные группы и асоциальные компании, нарочито демонстрируют «взрослость», употребляя алкоголь, что показывает личностную реакцию, реальное снижение уважения к себе, приводит к защитным реакциям, мотиву избегания общения с родными;
 - на уроках высокая отвлекаемость, длительно не включается в учебную деятельность (степень включенности 0), заметная истощаемость внимания на уроках. Они испытывают противоречия между операциональными возможностями речевой деятельности и мотивами деятельности, часто осознают эти противоречия, но не могут самостоятельно решить эти психологические проблемы;
 - анализ письменных текстов выявляет особенности письма: характеризуется элементами украшения, ажурными оформлениями даже у мальчиков, заглавные буквы и росписи с подчеркиванием и завитками;
 - характерен уход от трудностей и склонность к «злачным местам» (бары, компьютерные клубы, игровой зал) вместо школы и учебы. Часто симулируют болезнь, только чтобы не идти на урок, на котором планируется контрольная работа, что констатирует о снижении волевого компонента поведения.
- Акцентуанты циклоидного типа или циклотимики. Это общие биотипы, «которые заключают в себе огромную массу здоровых индивидуумов» (Э. Кречмер), выявляют следующее после карантинных мероприятий:

- трудности включения в учебу, связанные с замедленностью ассоциаций, и в учебный процесс особенно, если начало учебного года совпадает с дистимией, отчетливой субдепрессивной фазой;
- в период субдепрессивной фазы проявляют вялость, общение тягостно и раздражает, такие подростки избегают друг друга с приятелями. Учителям отвечают раздраженно, грубят и от этого впадают в еще большее уныние;
- в период субдепрессивной фазы характерны тоска, беспричинная тревога, неудачи и замечания со стороны учителей, от чего возникает мысль о собственной неполноценности, это провоцирует аффективные реакции и мысли о смысле жизни;
- в период гипертимии циклоиды создают впечатление шумной бурной и непродуктивной деятельностью, что и снижает их усилия и успехи в учебе;
- очень быстро запускает уроки и начинает получать тройки и двойки. Из-за этого со всех сторон сыплются на него упреки, нарекания и замечания. Появляются реакции раздражения, скандалы, нарастающие конфликтные ситуации возвращается субдепрессивная фаза настроения, которая может затянуться. Проблемы эмоциональной стороны самосознания: переживания плохой успеваемости, проблемы межличностного характера в семье и коллективе сверстников, еще больше усугубляют положение подростка, провоцируя раздражительность, невротические реакции, свидетельствуя о неблагоприятном социально-психологическом прогнозе.

Выводы:

- после карантинных мероприятий акцентированные подростки выявили феноменологию в зависимости от структуры психотипа личности, что ставит этих подростков в обособленное положение в общей популяции, из-за часто возникающих и порой выраженных дезадаптивных личностных и поведенческих реакций в реальной социальной среде;
- подростки с акцентуациями характера не в состоянии оценить призывы в социальных сетях, особенно если это циклотимики, переживающие период субдепрессивной фазы настроения, они внушаемы и готовы действовать по инструкции, призывающей к суицидальным поступкам;
- подростки с шизотимическим психотипом демонстрируют сужение микросоциальной сферы общения даже в соцсетях, с трудом включаются в учебно-образовательную деятельность не только на уроках литературы и русского языка, но и физической культуры, предпочитают уединяться с мобильным телефоном;
- подростки эпилептотимики из-за недостаточной саморегуляции поведения и снижения критических способностей демонстрируют девиантное поведение, драки, конфликты, проблемы поведенческого уровня;
- столь серьезная и социально значимая проблема нуждается в дальнейшем разностороннем и тщательном изучении и разработке психокоррекционных программ и тренингов специалистами разных направлений.

Литература:

1. Боев И.В. Пограничная аномальная личность. Монография. – Ставрополь: изд-во СГУ. – 1999. – 362 с.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – №2. – С. 32-35.
3. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. – М. 2002. – 196 с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
5. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: ООО АПРЕЛЬ ПРЕСС, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс. 1999. – 416 с.

Психология

УДК 159.923.5

**старший преподаватель кафедры психологии
профессиональной деятельности Глазырина Лидия Геннадьевна**
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

АУТОАГРЕССИЯ КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению аутоагрессии современных подростков. На основе анализа научной литературы раскрыты подходы к пониманию данной психологической реальности, причины формирования и формы проявления аутоагрессии у подростков, описан механизм формирования интернет-зависимости у аутоагрессивных подростков. Представлены результаты пилотажного исследования агрессивности подростков, увлекающихся компьютерными играми насильственного характера.

Ключевые слова: аутоагрессия, причины и формы аутоагрессивного поведения, защитные механизмы личности, компенсация, интернет-зависимость, подростки.

Annotation. The article is devoted to the study of self-aggression of modern adolescents. Approaches to understanding this psychological reality, the reasons for and forms of self-aggression in adolescents, the mechanism of Internet addiction formation in autoaggressive adolescents are revealed based on the analysis of scientific literature. Results of the pilot study of teenagers' aggression, addicted to violent computer games are presented.

Keywords: self-aggression, reasons and types of auto-aggressive behaviour, self defense mechanisms, compensation, Internet addiction, adolescents.

Введение. Аутоагрессия является одной из актуальных проблем в научных психологических исследованиях последних лет, направленных не только на уточнение самого психологического явления, но и на изучение, поиск причин ее проявления, профилактических методов и пр. Это обусловлено тем, что за последнее десятилетие наблюдается тенденция роста саморазрушительного поведения среди молодого поколения. Статистика Роспотребнадзора показывает, что практически каждый подросток в возрасте от 12-17 лет пробовал сигареты и алкоголь, у каждого третьего есть татуировка или пирсинг, каждый пятый допускал мысли о суициде во время сложной жизненной ситуации. Педагоги признаются, что работая с данными школьниками, в силу дефицита знаний в этой области, испытывают неуверенность, растерянность, страх усугубить данное положение.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что аутоагрессия является предметом научных исследований в медицине, биологии, социологии, педагогике, психологии и других науках. Среди многообразия научных исследований отечественных и зарубежных авторов имеются работы, описывающие мотивы аутоагрессивного поведения личности [3, 11, 13]; социальные условия, формирующие аутоагрессивное поведение [2, 3, 11, 14]; возрастные особенности, связанные с аутоагрессивным поведением [3, 11, 13, 14] и прочее.

Предметом достаточно серьезной дискуссии является вопрос о том, что собой представляет феномен аутоагрессии, каков ее генезис. При огромном разнообразии теорий, которые обосновывают проблему аутоагрессивного поведения, большинство из них можно свести к следующим категориям:

1. *аутоагрессия – как специфическая характеристика личности.* Представителями данного подхода являются Леонгард К., Личко А.Е., Почебут Л.Г., Реан А.А. и др. В своих исследованиях ученые раскрывают личностные особенности аутоагрессивных подростков, среди которых выделяют недовольство собой, низкую самооценку, эгоцентризм, перфекционизм, высокая внутренняя конфликтность при низком волевом контроле эмоциональных реакций беззащитность по отношению к агрессивной среде и пр.;

2. *аутоагрессия – как результат научения саморазрушительному поведению в специфических социальных условиях* (Бандура А., Белопольская Н.Л., Бэрон Р., Илюхина С.Н., Майерс Д., Полтавцева В.И., Реан А.А., Ричардсон Д., Солдатова Г.У. и др.). Согласно данной концепции аутоагрессия может появляться и закрепляться в процессе воспитания через подражание способам защитного реагирования, которые транслируются как образцы поведения институтами и агентами социализации. Так, например, Солдатова Г.У. и Илюхина С.Н. считают, что возраст-психологические особенности, а также большая увлеченность цифровым миром делают современных подростков наиболее уязвимыми к онлайн-рискам, связанным с деструктивным поведением. С точки зрения авторов «Интернет может выступить пусковым механизмом или способом распространения различных видов самоповреждающего поведения» [14];

3. *аутоагрессия – как реакция на фрустрацию.* С точки зрения данной теории аутоагрессия рассматривается как модель дезадаптивного поведения (Доллард Дж., Миллер Н.Е., Пилыгина Г.Я., Пишулин Н.П., Платонова Н.М. и др.). Данный вид активности возникает у индивида в экстремальных условиях с целью изменения фрустрирующей ситуации путем причинения вреда своему физическому или же психическому здоровью [2]. Чтобы субъект и объект агрессии совпали, необходимы определенные условия, среди которых ученые выделяют психотравмирующую ситуацию, наличие внутриличностного конфликта и обратную отрицательную связь;

4. *аутоагрессия как защитный механизм психики* (Анцыферова Л.И., Мадди С.Р., Платонова Н.М., Фрейд З., Фрейд А. и др.). Согласно данной концепции аутоагрессия как дезадаптивная психологическая защита (копинг-стратегия), возникает у индивида в ситуациях опасных для жизни, когда негативное эмоциональное напряжение не позволяет ему адекватно оценивать и осмысливать социальные ситуации. Авторы отмечают, что при проявлении аутоагрессии, у личности могут активизироваться механизмы психологической защиты для оправдания саморазрушительного поведения (Платонова Н.М.).

Проблемность данного явления заключается не только в многоаспектности изучаемого понятия, но и в разнообразии, спорности подходов к пониманию факторов и причин возникновения аутоагрессии, форм ее проявлений. Так, например, к аутоагрессивному поведению относят: суицидальное поведение (мысли, намеки, высказывания, намерения, чувства) и суицидальные действия [6]; виктимное поведение [2]; терроризм [3]; увлечение экстремальными видами спорта (бейсджампинг, стритлагинг, рафтинг, дайвинг, парашютизм, хелиски) [1] и экстремальным (агрессивным) вождением [9]; любые модификации тела (пирсинг, татуировки, микродермалы и трансдермалы, модификация зубов, шрамирование, тоннели, сплит языка и пр.) [12]; аддиктивное поведение (алкоголизм, курение, токсикоманию, наркоманию), гиподинамию [15]; теле и интернетмания (интернет-аддикция) [13, 14].

В нашем исследовании мы придерживались концепции, рассматривающей аутоагрессию как работу защитных механизмов, проявляющуюся в форме интернет-аддикции. В данной работе мы предпринимаем попытку описать механизм формирования интернет-зависимости у аутоагрессивных подростков.

Анализ научной литературы показал, что феномен аутоагрессивного поведения начинает появляться именно в подростковом возрасте. Так согласно Мельниковой Ю.А. саморазрушающее поведение у детей дошкольного возраста практически не встречается, и может незначительно наблюдаться у младших школьников после 9 лет. К 11-14 годам у ребенка начинает формироваться представление о смерти и ее необратимости. Начиная с 14-15 лет, саморазрушительная активность подростков резко возрастает, достигая максимума в 16-19-лет. Автор отмечает, что «пик аутоагрессивной и в частности суицидальной активности приходится на возрастной промежуток от 15 до 25 лет». Это происходит за счет возникновения психопатологических реакций, а так же формирования социально-психологической дезадаптации личности, обусловленных спецификой физиологических и психологических процессов в пубертатном периоде [8].

Многочисленные социально-психологические исследования (Амбрумова А.Г., Войцех В.Ф., Краснов В.Н., Немцов А.В. и др.) показывают, что подростковая аутоагрессия является одной из форм дезадаптивного поведения, возникающего в результате стрессогенной ситуации, приводящей к «эмоциональному неблагополучию», дисгармонии развития морально-нравственной сферы личности. Причинами эмоционального неблагополучия и, как следствие, аутодеструктивного поведения подростка могут стать: дезадаптация в школе, конфликтные отношения со сверстниками и взрослыми (Ступницкая М.А.).

Длительное пребывание в негативных эмоциях (страх, напряжение, тревога) формирует и закрепляет у подростков такие черты характера как неуверенность, замкнутость, необщительность и прочее (Староверова М.С.). Такие подростки сильно выделяются на фоне своих сверстников тем, что отказываются проявлять активность не только в какой-либо деятельности, но и в общении. Пассивность подростка является предпосылкой для негативного отношения к нему со стороны сверстников, в результате которого снижается социальный статус такого ребенка. Так как мнение сверстников для подростков является значимым, то подобного рода отношения провоцирует у последних развитие специфичных черт характера и стратегий поведения таких как, например, замкнутость, негативизм, ненависть, подозрительность, агрессию и пр. [5].

Необходимо отметить, что важную роль в формировании аутоагрессивного поведения у подростков играют специфика воспитания и качество детско-родительских отношений. Подростки из неблагополучных семей чаще проявляют агрессивность, чем из благополучных [11]. Повышенная агрессивность подростков

наблюдается в семьях, уклоняющихся от эмоционального контакта с ребенком или относящихся с враждебностью к своему ребенку. Особенно серьезные формы аутоагрессии проявляются у подростков, которые воспитываются в неблагополучных семьях [4]. Психологи отмечают, если у ребенка сложились негативные отношения с одним или обоими родителями, если ребенок не ощущает родительской поддержки любви и внимания, то вероятность саморазрушительного поведения существенно возрастает (Югова Н.Л., Симакова Н.Б.).

Мыльникова Ю.А. отмечает, что если психотравмирующая ситуация долго не разрешается, то психическая дезадаптация у индивида усиливается и нарастает. На пике болезненных переживаний у подростка сначала появляются пассивные, затем и активные суицидальные мысли. Подростки считают, что осуществление воображаемых ими форм аутодеструкций предотвратят их страдания и помогут выйти из психотравмирующей ситуации [8]. Попов Ю.В. и Пичиков А.А. пишут, что «аутоагрессия – это своеобразный “крик о помощи” в ситуации хронического стресса, негативного эмоционального климата в семье, при отсутствии позитивного опыта решения стрессовых ситуаций» [10].

Тем не менее, прибегая к любой форме деструктивного поведения, индивид только усугубляет свое положение, ухудшает качество своей жизни. Осознание этого вызывает губительные негативные переживания, погружающие молодых людей в депрессию, которая является обязательным спутником аутоагрессии. Однако наша психика устроена таким образом, что она стремится поддержать свой собственный гомеостаз, сохранить психическое здоровье человека. Поэтому если негативные переживания начинают угрожать индивиду, психика активирует механизмы психологической защиты (регрессия, рационализация, компенсация и пр.) с целью сохранять психологическое постоянство, стабильность в модели восприятия мира. Как уже говорилось выше, аутоагрессия как дезадаптивная психологическая защита включается у личности в опасных жизненных условиях на пике негативных эмоций, когда индивид неспособен к адекватному переосмыслению, переоценке социальной ситуации. Эмоциональный спад, который наступает после выплеска агрессии на самого себя, приносит индивиду опустошение, неудовлетворенность и желание что-то изменить в своей жизни. Именно здесь срабатывают такие защитные механизмы как компенсация и гиперкомпенсация.

Психологи считают, что компенсация является одной из форм защиты от комплекса неполноценности у подростков с асоциальным, агрессивным поведением. Данный защитный механизм появляется в возрасте от 11 до 13 лет и зависит от особенностей возрастного развития когнитивных процессов личности. Чаще всего проявление компенсаторного защитного механизма происходит в ситуации преодоления подростком фрустрирующих обстоятельств (Романова Е.С., Гребенников Л.Р.). При компенсации неудовлетворенность, неразвитость, отсутствие чего либо, в одной сфере, индивид старается развить в другой сфере. Так, например:

- пустота в душе, отсутствие друзей может заполняться подростками чрезмерным стремлением к общению в социальных сетях под вымышленным, виртуальным «Я-образом». В виртуальных «Я-образах» таких подростков могут отражаться личностные черты и модели поведения, которые они не имеют в реальном мире. Интернет-общение позволяет им чувствовать некую защищенность от страхов, сопровождающих их реальную жизнь, связанных с физической непривлекательностью, чувством ответственности за свои слова и «поступки», установления контакта и т.д. (Санникова Ю.П., Девятьярова М.И.);

- неудовлетворенность своим положением в школьном коллективе, хроническая неуспешность толкает аутоагрессивных подростков уходить мир грез и фантазий, виртуальный мир компьютерных игр, где они могут быть не просто успешными, но быть героями, которых любят и уважают [5].

Пилотажное исследование агрессивности подростков, увлекающихся компьютерными играми насильственного характера, проведенное нами совместно с Кузнецовой О.Д. в 2019-20гг. с подростками ряда школ г. Волгограда и области (выборка n=200, возраст испытуемых 15-17 лет) позволило установить, что:

- у 83% испытуемых, имеющих зависимость от интернета и компьютерных игр, проявляется завышенный уровень самоагрессии («Тест агрессивности») Л.Г. Почебут);

- между уровнем зависимости от компьютерных игр и агрессивности имеется прямая связь ($\rho = 0.370$); чем больше время подросток проводит в Интернете (методика «Интернет-зависимость» К.С. Янг) и имеет выше показатель зависимости от компьютерных игр (методика «Шкала игровой зависимости» Т. Такера), тем выше его уровень агрессии. Самый высокий уровень агрессии обнаружен у подростков, проводивших время в Интернете более 15 часов в сутки посвящая его в большей части играм, таким как «стрелялки» и прочие «эжшны» [7].

Проблемным полем интерпретации полученных результатов пилотажного исследования стал вопрос о том, какой из данных психологических феноменов (интернет-зависимость, гемблинг или аутоагрессия) является предиктором для формирования другого. Неоднозначность природы данных явлений требует дальнейшего углубленного исследования, рабочей гипотезой которого является предположение о том, что аутоагрессия является предиктором формирования интернет-зависимости у подростков за счет использования ими защитного механизма личности компенсация как ведущего.

Анализ научной литературы показал, что для подростков в определенных количествах компенсация может выступать как вспомогательный механизм для развития навыков, уравновешивая психику через успех в компенсаторных сферах. При этом данным защитный механизм оказывает и патологическое воздействие на жизнь и психику подростков при условии яркой выраженности (Ярин С.В.). Постоянное компенсирование неразвитой сферы формирует у индивида зависимость от этого другого. У подростка полностью прекращается развитие сторон личности, из-за которых у него возникают проблемы. Результатом такой активности становится однобокое, неполноценное развитие, с перекосами в одну сферу, и полным отсутствием способностей в другой жизненно необходимой области, что усугубляет социальную дезадаптацию [16]. Так, например, интернет-общение усиливает проблемы аутоагрессивных подростков в общении. Общаясь в социальных сетях, школьники лишаются возможности видеть своего собеседника, устанавливать с ним контакт, чувствовать его эмоции, т.е. теряют навыки живого общения и при выходе из чата ощущают неуверенность в себе. Подростки привыкают высказываться письменно, что порождает страх публичных выступлений.

Исследования ряда ученых (Беловешкин А., Жмуров Д.В., Щедрина Е.В., Ярин С.В. и др.), показывают, что «уход» подростков в компьютерные игры носит компенсаторный характер, где неудовлетворенность в жизни компенсируется легкими и быстрыми победами в военных стратегиях, экономических симуляторах и

других играх. Закономерность появления зависимости от компьютерных игр заключается в том, что испытывая положительные эмоции, индивид стремится снова их испытать и возвращается к игре вновь. Бонусы и количество баллов, которые подросток получает в игре при выигрыше, являются в данном случае своеобразным подкреплением [7]. Патологическое использование компьютерных игр, интернета приводит к формированию гемблинга и интернет-зависимости, что в свою очередь проявляется в ряде негативных изменений в личности подростков. У них теряется эмоциональная восприимчивость, понижается умственная активность, утрачивается социальная гибкость, способность к выбору различных вариантов поведения.

Выводы. Обобщая все вышесказанное, мы приходим к выводу, что специфика данной проблемы требует не только более углубленного исследования, но описания направлений профилактической работы педагогов с аутоагрессивными подростками. Автор планирует осветить данные аспекты в следующих работах.

Литература:

1. Абрамова А.А., Ениколопов С.Н., Ефремов А.Г., Кузнецова С.О. Аутоагрессивное несуйцидальное поведение как способ совладания с негативными эмоциями // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7. №2. – С. 21-40.
2. Белашина Т.В., Кобзева Д.А. Аутоагрессия как предиктор виктимного поведения личности // Психология человека в образовании, – 2020, – Т. 2. – № 1. С. 26-32
3. Герасимова В.В., Карпов А.М. Психологические особенности подростков как группы риска аутоагрессии в контексте терроризма // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №3. – С. 140-144
4. Глазырина Л.Г., Нечаева А.А. Детско-родительские отношения как причина агрессии подростков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – Т. 2. – № 92 – С. 13-15.
5. Глазырина, Л.Г., Шеркевич В.С. К вопросу о причинах хронической неуспешности современных подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. № 4(21). – С. 297-301
6. Григоренко Е.А. Проблема суицидального поведения подростков (обзор литературы) // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2016, – № 5. – С. 40-45
7. Кузнецова О.Д. Исследование агрессии у интернет-зависимых подростков // СКИФ. Вопросы студенческой науки. – 2021. – №8 (60). – С. 58-63
8. Мыльникова Ю.А. Клинические и социально-психологические предикторы аутоагрессивного поведения лиц допризывного и призывного возраста / Диссертация на соискание учёной степени к.м.н. – Краснодар, 2015, – 157 с.
9. Поликарпова М.С. Соотношение понятий «агрессивное» и «опасное» вождение в современной отечественной и зарубежной психологии // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т.6. – №1. – С. 44-52
10. Попов Ю.В., Пичиков А.А. Особенности суицидального поведения у подростков (обзор литературы) // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2011. – № 4. – С. 4-8
11. Реан А.А., Коновалов И.А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 1(33). – С. 23-33
12. Смирнова М.В., Марьин М.И., Касперович Ю.Г., Пастухова М.В. Исследование личностных предикторов самоповреждающего поведения в форме телесных модификаций // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2020. – Т. 25, – № 2(81). – С. 188-196
13. Соколова М.В. Особенности подростковой аутоагрессии и отношения к сети интернет у подростков кадетского корпуса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – №3. – С. 116-125
14. Создатова Г.У., Илюхина С.Н. Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29. – № 1. – С. 66-91.
15. Яковлев Б.П., Бабушкин Г.Д., Усаева Н.Р. Проблема аутоагрессивного поведения человека // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 4(59). – С. 35-39
16. Ярин С.В. Механизмы психологических защит // Кабинет интегративной психотерапии и психологии / URL: <https://yarin.expert/category/post/46>

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА-Я ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье описывается исследование, направленное на изучение специфики образа-Я подростков, склонных к девиантному поведению. Данная категория подростков, как показал анализ результатов, характеризуется низким уровнем дифференцированности и временной интегрированности образа-Я. Полученные данные могут быть использованы для разработки профилактических и коррекционных программ, предназначенных для работы с детьми подросткового возраста.

Ключевые слова: подростки, склонность к девиантному поведению, образ-Я, дифференцированность образа-я, временная интегрированность.

Annotation. The article describes a study aimed at studying the specifics of the self-image of adolescents prone to deviant behavior. This category of adolescents, as shown by the analysis of the results, is characterized by a low level of differentiation and temporal integration of the self-image. The data obtained can be used to develop preventive and remedial programs designed to work with adolescent children.

Keywords: adolescents, tendency to deviant behavior, self-image, differentiation of self-image, temporal integration.

Введение. Подростковый возраст – один из наиболее противоречивых и сложных периодов в жизни человека. Одним из явных проблемных моментов возраста является все большая распространенность среди подростков разнообразных форм девиантного поведения. В связи с этим довольно важным становится вопрос понимания причин и факторов, которые обуславливают девиации в поведении у современных подростков. Актуальность исследования определяется в то же время недостаточностью современных исследований по проблеме образа-Я подростков, склонных к девиантному поведению. Запросы практики ставят нас перед необходимостью изучения данного явления на современном этапе с целью прогнозирования социально-нравственного развития подростков, а также возможностью использования результатов исследования в разработке коррекционных программ, направленных на гармонизацию поведения девиантных подростков.

Целью нашего исследования является выявление и анализ особенностей образа-Я современных подростков, склонных к девиантному поведению.

Гипотеза исследования: у подростков, склонных к девиантному поведению, образ-Я отличается низким уровнем дифференцированности и временной интегрированности. Объектом исследования является система представлений о себе подростков, склонных к девиантному поведению. Предмет исследования – специфические особенности образа-Я подростков, склонных к девиантному поведению.

В исследовании использовались следующие методики: личностный опросник «Самовосприятие подростков» Хартер С., стандартизированный тест-опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (Орел А.Н.), тест «Кто Я?» (Кун М., Макпартленд Т.; модификация Румянцевой Т.В.).

В исследовании приняли участие обучающиеся 8-9 классов (возраст 14-15 лет) различных школ Вологодского района Вологодской области.

Изложение основного материала. На основании результатов методики «Склонность к отклоняющемуся поведению», проведенной на 97 подростках, нами были выделены 2 группы испытуемых по 30 человек. В первую группу вошли подростки, проявляющие, согласно данным методики, склонность к девиациям в поведении, во вторую – подростки, не демонстрирующие склонности к данному поведению. Подростки, показавшие неоднозначные результаты по методике, были исключены из дальнейшего анализа результатов.

Проанализируем данные, полученные с помощью методики «Склонность к отклоняющемуся поведению». Для статистической обработки данных нами был использован непараметрический критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Различия в тенденции к склонности к отклоняющемуся поведению между первой и второй группами испытуемых

Параметры склонности к отклоняющемуся поведению	Средний ранг		Uэмп	Асимпт. знч. (2-сторонняя)
	1 гр. Скл. к ДП	2 гр. Не скл. к ДП		
Установка на социально-желательные ответы	26,53	34,47	331	0,070
Склонность к нарушению норм и правил	41,57	19,43	118**	0,000
Склонность к аддиктивному поведению	38,22	22,78	218,5**	0,001
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	44,13	16,87	41**	0,000
Склонность к агрессии и насилию	42,12	18,88	101,5**	0,000
Волевой контроль эмоциональных реакций	39,1	21,9	192**	0,000
Склонность к делинквентному поведению	42,5	18,5	90**	0,000

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

В результате математической обработки данных были обнаружены статистически значимые различия между двумя группами по следующим шкалам (Таблица 1): «Склонность к преодолению норм и правил» (Uэмп = 118, $p=0,000$), «Склонность к аддиктивному поведению» (Uэмп= 218,5, $p=0,001$), «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» (Uэмп= 41, $p=0,000$), «Склонность к агрессии и насилию» (Uэмп= 101,5, $p=0,000$), «Волевой контроль эмоциональных реакций» (Uэмп = 192, $p=0,000$), «Склонность к делинквентному поведению» (Uэмп = 90, $p=0,000$). То есть испытуемые первой группы показывают большую готовность к преодолению норм и правил, отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения, противопоставлению собственных норм и ценностей групповым, большую готовность к реализации аддиктивного поведения, к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, также они склонны к реализации агрессивных тенденций в поведении различных форм аутоагрессивного поведения, имеют слабый контроль поведенческих проявлений эмоциональных реакций, несформированный волевой контроль своих потребностей и чувственных влечений, показывают большую готовность к реализации делинквентного поведения.

Далее обратимся к анализу результатов по методике «Самовосприятие подростков». Для статистической обработки данных нами был использован непараметрический критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок. Результаты математической обработки данных, полученных с помощью методики «Самовосприятие подростков» представлены в таблице 2.

Сравнительный анализ результатов методики «Самовосприятие подростков»

Шкала самовосприятия	Средний ранг		Uэмп	Асимпт. знч. (2-сторонняя)
	1 гр. Скл. к ДП	2 гр. Не скл. к ДП		
Школьная компетентность	34,25	26,75	337,5	0,094
Социальное принятие	33,83	27,17	350	0,137
Атлетическая компетентность	33,73	27,27	353	0,149
Физическая форма	29,75	31,25	427,5	0,738
Профессиональная компетентность	33,73	27,27	353	0,146
Романтическое влечение	34	27	345	0,117
Поведенческие действия	22,52	38,48	210,5**	0,000
Близкие дружеские отношения	35,38	25,62	303,5*	0,030
Глобальная/общая самооценка	31,28	29,72	426	0,727

* – $p \leq 0,05$ ** – $p \leq 0,01$

Анализ результатов по данной методике показал, что существуют статистически значимые различия по шкале «Поведенческие действия» ($U_{эмп}=210,5$, $p=0,000$). В частности, подростки, относящиеся к группе склонных к девиантному поведению, в большей степени ориентированы на преодоление общепринятых правил, у них ниже уровень самоконтроля, что соотносится с результатами методики «Склонность к отклоняющемуся поведению». Данные подростки чаще совершают поступки, которые не должны совершать, склонны противопоставлять свои собственные ценности и нормы групповым, а также имеют тенденцию «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолевать, нередко попадая при этом в неприятные ситуации и вызывая неодобрение окружающих.

Подростки, относящиеся к группе не склонных к девиантному поведению, в большей степени ориентированы на соблюдение социальных норм в поведении, на самоконтроль. Данным подросткам в большей степени нравится их поведение, они реже попадают в трудные для них ситуации, реже демонстрируют поведение, которое может вызвать неодобрение со стороны общества или референтной группы. В большинстве случаев они стараются поступать так, как положено в данной ситуации, следуя нормам и правилам, принятым в обществе или группе.

Обнаружены статистически значимые различия по шкале «Близкие дружеские отношения» ($U_{эмп}=303,5$, $p=0,030$). Группа подростков, склонных к отклоняющемуся поведению, выше оценивает свою способность к установлению дружеских отношений с людьми в целом, а также к установлению близких отношений с друзьями. Большинство подростков из этой группы отмечает наличие у них близких друзей, с которыми можно делиться тайнами и секретами. Возможно, это связано с тем, что подростки, склонные к девиантному поведению, нередко состоят в малых неформальных группах, которые часто бывают достаточно закрытыми, и в качестве близких друзей отмечают именно членов данных групп.

По шкале «Школьная компетентность» статистически значимых различий обнаружено не было. Это можно объяснить тем, что отсутствие учебных интересов, а также низкая оценка своих способностей и умений в условиях школы присущи в основном подросткам с более серьезными поведенческими отклонениями, в частности, подросткам-правонарушителям, подросткам, у которых явно проявляется тенденция к делинквентному поведению.

Различия между группами подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению, по шкале «Социальное принятие» также отсутствуют. Представители обеих групп примерно в равной степени оценивают свою популярность среди сверстников, а также способность заводить новых друзей и нравиться окружающим.

По итогам математической обработки данных по шкалам «Физическая форма», «Профессиональная компетентность», «Романтическое влечение» и «Глобальная/общая самооценка» статистически значимых различий между группами подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению, не обнаружено.

Анализ результатов обследования испытуемых по методике «Кто Я?» дает основание сделать следующие выводы. Группа подростков, склонных к девиантному поведению, характеризуется высокими показателями по шкалам «Рефлексивное Я» (100% испытуемых дали ответы, относящиеся к данной шкале), «Социальное Я» (90%), «Деятельное Я» (87%); средними показателями по шкалам «Физическое Я» (63%) и «Коммуникативное Я» (53%); низкими показателями по шкалам «Материальное Я» (33%) и «Перспективное Я» (23%).

Для группы подростков, не склонных к отклоняющемуся поведению, характерны высокие показатели по шкалам «Социальное Я» (100%), «Рефлексивное Я» (100%) и «Деятельное Я» (90%); средние показатели по шкалам «Коммуникативное Я» (70%), «Физическое Я» (67%), «Перспективное Я» (53%); низкие показатели по шкале «Материальное Я» (40%).

При сравнении результатов двух групп испытуемых видны более высокие показатели по всем шкалам, кроме шкалы «Рефлексивное Я», в группе подростков, не склонных к девиантному поведению. Это говорит о более высоком уровне развития образа-Я.

Для подтверждения наших выводов проведем математическую обработку данных, полученных с помощью методики «Кто Я?». Для этого мы используем критерий Хи-квадрат (χ^2). Результаты статистической обработки данных представлены в таблице 3.

Результаты статистической обработки данных методики «Кто Я?»

Шкалы	$\chi^2_{эмп}$	Асимпт. значимость (2-сторонняя)
Социальное Я	3,158	0,076
Коммуникативное Я	1,763	0,184
Материальное Я	1,111	0,292
Физическое Я	0,073	0,787
Деятельное Я	0,162	0,688
Перспективное Я	5,711*	0,017
Рефлексивное Я	-	-

* – $p \leq 0,05$ ** – $p \leq 0,01$

Анализ результатов по данной методике показал, что существуют значимые различия в образе-Я подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению, по шкале «Перспективное Я» или в показателях перспективной идентичности, то есть идентификационных характеристик, которые связаны с перспективами, пожеланиями, намерениями, мечтами, относящихся к различным сферам жизни. Наличие целей, планов на будущее имеет большую значимость для характеристики внутреннего мира подростка в целом, отражает временной аспект идентичности, направленный на дальнейшую жизненную перспективу, выполняет экзистенциальную и целевую функции.

При этом важно учитывать, что признаком психологической зрелости является не просто наличие устремленности в будущее, а некоторое оптимальное соотношение между направленностью в будущее и принятием, удовлетворенностью настоящим.

У подростков, склонных к девиантному поведению, преобладают в самоописании глагольные формы будущего и прошедшего времени, а у подростков, не проявляющих такую склонность, доминируют глагольные формы настоящего времени. Глагольные формы, описывающие действия или переживания в прошедшем времени, говорят о наличии в настоящем неудовлетворенности, стремлении вернуться в прошлое в силу его большей привлекательности или травматичности. Доминирование в самоописании глагольных форм будущего времени говорит о неуверенности в себе, стремлении человека уйти от трудностей настоящего момента в силу недостаточной реализованности в настоящем. Преобладание в самоописании глаголов настоящего времени говорит об активности и сознательности действий человека.

Выводы. В результате эмпирического исследования нам удалось выявить, что у подростков, склонных к девиантному поведению, уровень дифференцированности ниже, чем у подростков, не склонных к девиациям в поведении. Наше предположение о том, что у подростков, проявляющих склонность к девиациям в поведении, уровень временной интегрированности ниже, чем у подростков, не склонных к девиантному поведению, подтвердилось данными, полученными методикой «Кто Я?». Подростки, склонные к проявлению девиаций, больше центрируют свое внимание на настоящем, у них меньшая направленность в будущее, что мы можем видеть по данным шкалы «Перспективное Я».

Выявленные нами особенности Образа-Я подростков, склонных к девиантному поведению, могут быть использованы при составлении рекомендаций для педагогов, работающих с данной категорией детей, а также при разработке соответствующих коррекционных и профилактических программ.

Литература:

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума "Социальное здоровье России", 1994. – 235 с.
2. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
3. Егоров А.Ю. Клиника и психология девиантного поведения. Научное издание / А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов. – СПб.: Речь, 2010. – 398 с.
4. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психологическая характеристика личности подростков-правонарушителей / Д.И. Фельдштейн // Д.И. Фельдштейн Психология взросления. – М.: Флинта, 1999. – С. 375-416.

УДК 159.9.612.821

кандидат психологических наук Камракова Наталья Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Цатурян Марина Оганесовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «корпоративная культура», рассматривается специфика исследуемого организационного явления в контексте образовательной сферы, исследуется ценностно-смысловая структура корпоративной культуры профессионального педагогического сообщества. На данной основе ставится цель по разработке и апробации модели формирования командообразования как ключевой ценности в структуре корпоративной культуры сотрудников образовательной сферы. Приводятся данные первичного опроса, позволяющего констатировать исходный уровень представленности командообразующей ценности в ценностно-смысловом единстве корпоративной культуры сотрудников педагогической сферы, на основе которых разрабатывается модель, включающая комплекс тренинговых мероприятий, направленных на сплочение команд сотрудников образовательной сферы. На основе количественного и качественного осмысления полученных данных формулируется вывод об эффективности апробированной модели, а также приводится перечень практических рекомендаций, направленных на усиление ценностно-смыслового единства корпоративной культуры сотрудников образовательной сферы.

Ключевые слова: корпоративная культура, ценностно-смысловое единство, командообразование, сотрудники образовательной сферы, психолого-педагогическая модель.

Annotation. The article reveals the essence of the concept of "corporate culture", examines the specificity of the investigated organizational phenomenon in the context of the educational sphere, examines the value-semantic structure of the corporate culture of the professional pedagogical community. On this basis, the goal is to develop and test a model for the formation of team building as a key value in the structure of the corporate culture of employees in the educational sphere. The data of the initial survey, which allows to state the initial level of representation of the team-building value in the value-semantic unity of the corporate culture of the teaching staff, are given, on the basis of which a model is developed, including a set of training events aimed at uniting the teams of the educational sector employees. Based on the quantitative and qualitative interpretation of the data obtained, a conclusion is formulated about the effectiveness of the tested model, and a list of practical recommendations aimed at strengthening the value-semantic unity of the corporate culture of employees of the educational sphere is provided.

Keywords: corporate culture, value-semantic unity, team building, employees of the educational sphere, psychological and pedagogical model.

Введение. По наблюдениям и оценкам большинства отечественных и зарубежных ученых исследования корпоративной культуры имеют достаточно длительную историю. Так, еще в 30 годы XX века американскими психологами во главе с Э. Мэйно была проведена серия научных экспериментов, положившая своеобразное начало в изучении психологических закономерностей формирования тех или иных параметров, определяющих качественные и количественные характеристики корпоративной среды. Обобщение и осмысление более позднего эмпирического опыта позволило исследователям приблизиться к пониманию существенной роли не технократических, а именно психологических, «скрытых» механизмов функционирования организации на основе выработки общих ценностей субъектов труда. На данной основе можно выделить следующее определение корпоративной культуры, как совокупности моделей поведения, приобретенных организацией в процессе адаптации к внешней среде, а также внутренней интеграции и показавших свою эффективность и разделяемых большинством членов организации [1; 6].

Корпоративная культура представляет собой комплекс вырабатываемых и признаваемых коллективом организации социальных норм, установок, ориентаций, стереотипов поведения, верований, обычаев, которые заставляют человека и весь коллектив вести себя в тех или иных ситуациях определенным образом. На видимом уровне культура группы людей принимает форму ритуалов, символов, мифов, легенд, языковых символов и артефактов. Следует также отметить, что корпоративная культура отдельно взятой организации является частью и своеобразно «откликается» на специфику культуры региона, государства, нации и общества в целом.

В настоящее время повышенный интерес к исследованиям корпоративной культуры, наблюдаемый в различных профессиональных сферах, можно объяснить тем, что в любом профессиональном сообществе ведущее значение приобретает изучение некоего базового механизма, объединяющего, обобщающего и усиливающего профессиональные решения субъектов труда. Большинство современных исследований рассматривают корпоративную культуру в качестве главной организационной составляющей, обеспечивающей практическое повышение эффективности работы организации [3; 4].

Практическое изучение и последующее формирование тех или иных ценностей корпоративной культуры в педагогическом профессиональном сообществе приобретает особую актуальность, ввиду наличия многочисленных кризисных явлений, наблюдаемых в исследуемой профессиональной сфере. Так, отсутствие единообразия в психолого-педагогических концептуальных подходах в рамках реализации командных педагогических проектов, разрозненность в признании эффективности тех или иных практических психолого-педагогических мер может привести к дестабилизации всей структуры корпоративной культуры профессионального педагогического сообщества за счет девальвации таких корпоративных ценностей как командообразование, ответственность за результат, доверие, взаимоуважение, надежность.

Итак, на основе вышеуказанных положений нами была поставлена научно-практическая цель, направленная на разработку и апробацию модели формирования ключевых ценностей корпоративной культуры сотрудников сферы образования.

Изложение основного материала статьи. В ходе ранее полученных результатов исследований (декабрь-январь 2020 г.), в ходе опроса представителей педагогического профессионального сообщества нам удалось доказать особую важность и значимость такой ценности, как командообразование в формировании корпоративной культуры в образовательной сфере.

Командообразование, или тимбилдинг (от англ. «team building» – построение команды) – термин, обычно используемый в контексте бизнес-процессов и применяемый к широкому диапазону действий для создания и повышения эффективности работы групп сотрудников. Идея командных методов работы заимствована из мира спорта, и стала активно внедряться в практику менеджмента в 60-70 годы XX века в деловой среде США и Западной Европы. В отечественной науке и практике метод командообразования также принимает все большее значение, что может быть связано со спецификой развития корпоративной культуры как в частных, так и в государственных организациях [2].

При этом как отечественными, так и зарубежными авторами накоплен значительный фактический материал по методам создания команд, особенностям процесса развития команды и психологическим факторам, способным оказывать влияние на работу сотрудников в команде.

Командное образование является одной из ключевых ценностей корпоративной культуры и направлено на создание групп равноправных профессионалов различной специализации, сообща несущих ответственность за результаты своей деятельности и на равной основе осуществляющих разделение труда в команде. В настоящее время тимбилдинг представляет собой одну из перспективных моделей корпоративного менеджмента, обеспечивающих полноценное развитие организации, и является одним из наиболее эффективных инструментов управления сотрудниками [3].

Следует также отметить, что процессы командообразования и актуализированная готовность сотрудников взаимодействовать в команде являются ключевыми в структуре корпоративной культуры в связи с наблюдаемой значимостью проектной деятельности, представляющей собой в сфере образования отдельный тренд. Так, поэтапный процесс разработки и апробации модели формирования командообразования, как ведущей ценности корпоративной культуры в сфере образования, может решить задачу повышения уровня вовлеченности педагогов в реализуемые совместные действия, коллективные проектные решения, что, безусловно, отразится на показателях эффективности профессиональной педагогической деятельности.

Для реализации поставленной цели нами было организовано научно-практическое исследование на базе образовательных учреждений г. Вологды. В выборочную совокупность вошло 10 образовательных организаций, что позволило нам изучить ценностно-смысловое единство корпоративной культуры представителей профессионального сообщества в целом, а не отдельно взятой организации. Итоговую группу опрошенных сотрудников из исследуемых образовательных организаций составили 150 респондентов. В экспериментальной работе последующего этапа, направленного на апробацию разработанной нами модели, приняли участие 60 человек. Отбор единиц счета и последующего наблюдения в выборочную совокупность на каждом из этапов многоступенчатого отбора происходил случайным образом.

В качестве основных методов научно-практической работы выступили: теоретический анализ исходного состояния готовности взаимодействовать в команде педагогических работников образовательных организаций г. Вологды; специально разработанная авторская анкета, направленная на фиксацию уровня командообразования как ключевой ценности корпоративной культуры.

На первом этапе разработанной программы исследовательской работы нами были получены результаты стартовой диагностики ценностно-смысловой сферы, выявлен диагностический профиль парциально-параметрических проявлений ценностно-смысловых ориентиров педагогов и на данной основе зафиксирован исходный уровень командообразующей корпоративной ценности сотрудников образовательных организаций г. Вологды [5].

Для реализации поставленных целей был проведен опрос при помощи специально разработанной стандартизированной анкеты, включающей в себя комплекс вопросов, поэтапно раскрывающих содержательное наполнение исходного и итогового уровня командообразования. В опросе приняли участие респонденты различных категорий с разным стажем работы в образовательной организации.

В ходе обработки и последующего анализа полученных ответов опрошенных был выделен исходный профиль командообразующей ценности корпоративной культуры представителей педагогического профессионального сообщества. На основе качественного и количественного осмысления полученного массива стартовых эмпирических данных по исследуемому вопросу мы можем сформулировать выводы, которые явились отправной точкой для разработки модели по формированию командообразования, как ключевой ценности корпоративной культуры сотрудников образовательной сферы.

Итак, больше половины (63%) опрошенных сотрудников ощущают себя частью коллектива и примерно половина респондентов (51,4%) считают, что взаимоотношения в коллективе примерно такие же, как и в других коллективах. На данной основе становится очевидной необходимость практической реализации практической модели, направленной на еще большее усиление корпоративного духа и повышения уровня командообразования коллектива сотрудников образовательных организаций г. Вологды.

В психолого-педагогических исследованиях научно-экспериментальная модель проектирует соотношение настоящего и будущего, которого еще нет в реальной действительности и способ движения к нему, определяемый внешней и внутренней детерминацией. Модель формирования командообразования может быть представлена как поэтапный переход от теоретического проектирования к практическим решениям, основанным на внедрении тренинговых тимбилдинговых мероприятий в командах сотрудников образовательной сферы [7].

Основным принципом и идейным посылом реализации тренинговой программы явилось положение о том, что в современном мире способность действовать в команде, несомненно, является одним из наиболее востребованных личных качеств наряду с надежностью, готовностью помочь, чуткостью, широтой взглядов, терпением и самоуважением. Эти качества необходимы всем, кто хочет строить отношения с другими на основе взаимного уважения, коммуникации и сотрудничества [8].

Программа тренинга командообразования рассчитана на построение доверия внутри группы, выработку навыков взаимодействия и, соответственно, сплочение коллектива. В качестве основных задач тренинговой работы, направленной на формирование командообразующей ценности в структуре корпоративной культуры, можно выделить следующие: формирование и усиление общего командного духа путем сплочения педагогов;

развитие ответственности и вклада каждого участника в решение общих психолого-педагогических задач; получение эмоционального и физического удовольствия от результатов совместной работы; осознание себя единой командой.

Разработанная нами модель, включающая комплекс тренинговых командообразующих мероприятий, была апробирована на втором, формирующем этапе научно-практической работы, реализованном по сценарию 4 экспериментального плана Дж. Кэмпбелла для двух рандомизированных групп. Экспериментальную и контрольную группу составила доля респондентов, продемонстрировавших в ходе ранее проведенного опроса невысокий уровень осознания важности ценностей командообразования, сотрудничества и доверия в коллективе в общей структуре корпоративной культуры сотрудников сферы образования.

Ключевой особенностью реализуемой тренинговой программы являлась её специфическая целевая ориентированность на педагогов, включенных в совместные педагогические проекты. Основными технологиями работы в рамках реализации тренинга командообразования явились такие технологии как: общегрупповая дискуссия, деловые игры и упражнения, психогимнастические упражнения, рефлексия и осмысление полученного опыта командной работы.

Таким образом, усиление общегрупповой синергии в решении задач разработки проектов, развитие командного духа и межличностных отношений внутри коллектива позволили существенно повысить уровень осознания значимости такой ценности как командообразование в общей структуре корпоративной культуры сотрудников образовательной сферы.

На завершающем этапе научно-исследовательской работы была проведена повторная диагностика уровня командообразования в экспериментальной и контрольной группах сотрудников образовательных организаций г. Вологды. В результате проведенной диагностики были получены данные, на основе анализа которых мы можем оценить результативность реализованной модели, включающей комплекс тренинговых мероприятий по командообразованию [5].

По данным итогового опроса субъективное ощущение себя частью команды участников экспериментальной группы тренинга повысилось на 20% ($F^*_{эмп} = 2,22^{**}$); желание участвовать в командной работе возросло на 10% ($F^*_{эмп} = 1,99^*$); положительная оценка участниками тренинга взаимоотношений в педагогическом коллективе выросла на 15% ($F^*_{эмп} = 2,12^{**}$). Позитивная обратная связь со стороны участников тренинговых мероприятий по командообразованию, сформулированная как на общегрупповом, так и индивидуальном уровнях, позволила также убедиться в эффективности и действенности реализованной программы. В частности, участниками тренинга было сформулировано мнение о целесообразности и полезности реализации подобных практических занятий в решении задач командообразования и развития командного духа, а также выражено желание дальнейшего участия в подобных коллективных мероприятиях.

Выводы. Полученные данные позволяют сделать объективный вывод о том, что реализованная модель является эффективным средством в решении задачи формирования командообразующей функции в общей структуре корпоративной культуры сотрудников образовательных организаций г. Вологды.

Апробированная и доказавшая свою эффективность в педагогическом коллективе модель, может быть использована в исходном, либо модифицированном виде и в других группах субъектов труда различных организаций для решения задачи развития и усиления командообразующей ценности корпоративной культуры.

Практическая реализация тренинговой программы в контексте специфики разнообразия и постепенного обогащения профессионального командного опыта педагогов через внедрение ценностных ориентиров командной работы позволила, на наш взгляд, развить ключевые смыслы практической совместной деятельности, как важнейшие субъективные элементы корпоративной культуры образовательных организаций.

На основе качественного и количественного осмысления полученного массива эмпирических данных по исследуемому вопросу мы можем предложить следующие общие рекомендации, направленные на усиление и углубление ценностно-смыслового единства корпоративной культуры сотрудников образовательных организаций.

Актуализация ценностно-смыслового единства корпоративной культуры сотрудников происходит на практике через обеспечение преемственности и согласованности процессов организации производства, управления и контроля. Здесь мы можем предложить как желательный некий принцип управления человеческим капиталом в рамках формируемой корпоративной культуры. Данный принцип предполагает с одной стороны четкое взаимодействие и разделение задач сотрудников, а с другой стороны опору на диалогические формы взаимодействия, партнерские коллегиальные взаимоотношения, конструктивные дискуссионные обсуждения решаемых рабочих задач.

Формирование общей структуры, а также отдельных ценностно-смысловых элементов корпоративной культуры образовательных организаций может быть реализовано через рекомендации, связанные с повышением уровня оперативности субъектного включения и последующей практической реализации задачи со стороны сотрудников. Данная рекомендация может быть реализована на практике через четкое определение критериев выполнения профессиональных целей и задач для сотрудников (например, использование методики SMART в процессе заблаговременной постановки целей).

Исследуемая в нашей работе ценность, связанная с приоритетностью создания в организации единой команды, носит, безусловно, базовый уровень и может быть воспроизведена на практике исключительно в контексте комплексной актуализации всех названных выше ценностей и рекомендаций, связанных с их развитием и углублением.

Итак, результаты работы позволяют говорить о достижении поставленной научно-практической цели исследования. Кроме того, собран достаточно объемный массив эмпирических данных, качественно-количественное изучение которого может быть продолжено, углублено и осмыслено в контексте новых поставленных целей, задач и рабочих гипотез.

Литература:

1. Базанова, О.С. Организационное поведение и организационная культура / О.С. Базанова. – Москва: Лаборатория книги, 2012. – 111 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=141634> (дата обращения: 15.01.2021). – Режим доступа: для авториз. пользователей. – Текст: электронный.
2. Балашов, А.И. Управление человеческими ресурсами: учебное пособие / А.И. Балашов,

И.Д. Котляров, А.Г. Санина. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 320 с.

3. Генкин, Б.М. Системы управления человеческими ресурсами // Экономика и социология труда: учебник для вузов по экономическим специальностям / Б.М. Генкин. – Москва: Академия, 1999. – С. 333-360

4. Журавлев, А.Л. Тенденции развития организационной психологии / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 2. – С. 77-88

5. Камракова, Н.Ю. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие / Н.Ю. Камракова, И.В. Фокина; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Вологодский государственный университет. – Вологда: ВоГУ, 2021. – 84 с.

6. Трандина, Е.Е. Организационная психология: учебное пособие / Е.Е. Трандина, М.О. Цатурян; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Вологодский государственный университет. – Вологда: ВоГУ, 2020. – 80 с.

7. Цатурян, М.О. Изучение психологической компетентности педагогов как фактора формирования Образа – Я старшеклассников / М.О. Цатурян // Казанская наука. Серия: Психологические науки. – 2011. – №2. – С. 404-408.

8. Цатурян, М.О. Изучение рефлексивного компонента психологической компетентности педагогов / М.О. Цатурян // Психология и психотехника. – Москва: Нота Бене. – 2011. – №11. – С. 85-89.

Психология

УДК 373.2

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Койчуева Лида Махсютовна

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

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и развития Акбашева Рахила Сегидуловна

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

старший преподаватель кафедры психологии

образования и развития Аджиева Аминат Исмаиловна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается организация тьюторского сопровождения обучающихся на основе методики психологического воздействия. Тема статьи актуальна как для обучающихся в средних учебных заведениях, так и для студентов ССУЗов и ВУЗов. Практическая значимость статьи заключается в том, что в ней учитываются увлечения, способности обучающихся, стимулируется интерес к дальнейшему обучению, к самостоятельно отобранным целям во время учебы. В педагогике тьютор – это наставник, сопровождающий, помогающий процессу самообразования, личному образовательному поиску, осуществляющий содействие в разработке и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. Преподаватель и тьютор – взаимодополняющие позиции в общем порядке образования. Педагог знает чему, как и зачем учить. Тьютор – не тот, кто дает знание, пусть даже полученное вследствие самообразования, но тот, кто передает опыт Учения.

Ключевые слова: тьютор, педагог, преподаватель, наставник, самообразование, обучающийся.

Annotation. This article discusses the psychological methods of organizing tutor support for students. The topic of the article is relevant both for students in secondary educational institutions and for students of secondary educational institutions and universities. The practical significance of the article lies in the fact that it takes into account the hobbies, abilities of students, stimulates interest in further learning, in self-selected goals during study. In pedagogy, a tutor is a mentor who accompanies, helps the process of self-education, personal educational search, contributing to the development and implementation of educational projects and programs. Teacher and tutor are complementary positions in the general educational order. The teacher knows what, how and why to teach. A tutor is not one who knows, even if the received one gives self-education, but one who transfers the experience of the Teaching.

Keywords: tutor, teacher, teacher, mentor, self-education, student.

Введение. Тьюторство – это отдельная культура, основывавшаяся в истории вместе с культурой преподавания психологии и обучения. Культуре тьюторства около девятисот лет. Сейчас массовый характер тьюторство принимает в удаленных способах обучения, но в них уже оно не похоже на очные виды. Появляется надобность в воссоздании классической тьюторской позиции, очного тьюторства [2].

Цель исследования: рассмотреть тьюторское дело в процессе преподавания психологии.

Задачи, поставленные в статье:

- рассмотреть построение работы тьютора;
- исследовать виды тьюторского сопровождения обучающихся.

Методы исследования:

- теоретический анализ, обобщение и трактовка педагогической и психологической литературы по теме статьи;
- исследование и обобщение педагогического и психологического опыта по изучаемой теме.

Теоретическую основу методов исследования способов организации тьюторского сопровождения обучающихся составили основополагающие идеи о тьюторстве при обучении студентов и учащихся, организации деятельности и реализации психологических образовательных программ.

В ходе этого сопровождения тьютор поправляет разнообразные направления предпрофильной подготовки и профильного обучения (преподавание предметных и ориентационных курсов, информационной деятельности и профориентации), введенные в нынешнем образовательном учреждении в ориентации на определенного обучающегося. Этим обучающемуся дается возможность личного предпочтения профиля

обучения и самоопределения в профессиональном будущем. При этом сохраняется максимум независимости и ответственности самого индивидуума за свой выбор версии решения жизненной проблемы [1].

Изложение основного материала статьи. Тьюторское сопровождение внедряется как сознательно основанное педагогическое и психологическое сопровождение в формировании будущего индивидуума и составления наиболее правильного проекта по его достижению.

При анализировании организации тьюторского сопровождения видно, что тьютор через реализацию персональной образовательной программы, создает обратную связь, содействует развитию образовательной активности, помогает в самоопределении относительно дальнейшего образования. Подобное сопровождение имеет два способа его организации:

- первый способ – тьюторскую работу выполняют кураторы группы;
- второй способ – тьюторскую работу исполняют преподаватели, работающие в группе.

В первом способе кураторы являются тьюторами для каждого ученика, во втором – тьюторами являются не только кураторы, но и педагоги, работающие в группе. Тьютором должен быть человек, который работал с обучающимся еще в какой-то деятельности. Он должен быть знаком с группой, в которой учится его подопечный, а также видеть студента в учебе, поэтому педагоги лучшие тьюторы, и второй способ организации тьюторской деятельности предпочтителен. Всю деятельность по организации тьюторского сопровождения можно разбить на три этапа: подготовительный этап, этап вступления и этап функционирования [3].

На подготовительном этапе главной целью является психологическая организация сознательного вхождения обучающихся и преподавателей в эту работу. Главной задачей тьютора-организатора является формирование мотивации у обучающихся иметь тьютора, а у педагогов быть в качестве этого наставника. Затем на ступени вступления тьютор пишет основу индивидуального учебного плана. Он встречается отдельно со своим тьюторантом. Эта встреча нужна для регистрации образовательного заказа и психологического разрешения дискуссионных моментов. Итогом этой стадии должен стать персональный образовательный план, создан запрос на количество учебных часов по предметам, запрос на добавочные учебные курсы, составлено учебное расписание на каждый день [4].

Стадия функционирования включает встречи тьюторанта со своим тьютором каждую неделю, во время которых будут рассматриваться достигнутые итоги по исполнению персональной программы, вносятся поправки, и во время этих встреч надо выполнять дальнейшее планирование персональной психологической образовательной деятельности, ставить следующие образовательные цели.

Благодаря тьюторскому сопровождению обучающиеся стали более ответственно относиться к учебе, поднялась инициативность, энергичность, психологически поддерживаемая пониманием своей личной образовательной целью. Работа педагогов-тьюторов, нацеленная на коммуникативную согласованность с обучающимися, содействует переходу от закрытого к открытому психологическому образовательному пространству. Однако есть еще несколько нерешенных вопросов: не достаточно отработана нормативно-правовая основа модели тьюторского сопровождения, не достаточно разработано методическое обеспечение и нет четких рекомендаций для подобного сопровождения [5].

Тьюторство как вид обучения, как значимая необходимость является частью настоящей российской реальности и отыскивает актуальные возможности институализации. Но настоящие ресурсы некоторых российских учебных заведений не дают возможность пользоваться услугами тьютора. Поэтому надо исследовать психологические потенциалы воплощения в жизнь тьюторской позиции преподавателя [6].

Предметник, следуя позициям индивидуализации, прямоте и инвариантности, принимает во внимание персональные личностные способности и увлечения обучающихся, затем разбирая приобретенные данные, он может психологически помочь им осознанно построить дальнейшую образовательную программу.

В средней школе тьютор должен, принимать во внимание возрастные психологические особенности учащихся: желание быть самостоятельным, отрицательное отношение к чрезмерной заботе старших, тяга к утверждению индивидуальности, несходства с остальными, острая непримиримость с некоторыми организационными видами занятий [7].

На данном этапе чрезвычайно эффективно организовывать психологическую обстановку для формирования желания к самообразованию: постепенное расширение социальных связей, использование образовательной информации всевозможных видов. На тьюторских советах педагог способствует осознанию цели образования, какой ее видит обучающийся, планированию и организации работы, позволяющей достигнуть намеченной цели. Полученное знание имеет смысл только тогда, когда будет отражать личные взгляды обучающегося на цели и задачи в самообразовании [8].

Педагог-тьютор содействует выработыванию умений и навыков самообразовательной деятельности, учит работать с учебными ресурсами школы, областью добавочного образования, библиотеками и т.п. Тьютор поправляет составленный учебный план, образовывает психологическую обстановку для осознания важности приобретенных знаний, и направленности дальнейшей работы [9].

Одна из главных задач тьютора - помочь освоить три жизненных практики: проектную деятельность, исследовательскую и креативную. Тьютор поможет осознать, какой из типов деятельности является главным, а какой - мало приемлем для обучающегося.

Школьные педагоги – тьюторы для решения данного вопроса создали ресурсную карту учащегося. Предметник находится с учеником только на занятии. Однако в жизни школьник охвачен многими образовательными актами. Некоторые из них обязательные, некоторые ученик находит сам. Целью образования ресурсной карты школьника является как можно более глубокое построение изучения существующих образовательных программ. Образование этой карты дает возможность довольно занятому школьному учителю-тьютору более точно распознать состояние ребенка в образовательной сфере. Она может стать базой для создания дальнейшего проекта образования [10].

Значительным аспектом в создании подобной ресурсной карты являются и индивидуальные увлечения школьника, чтобы при использовании этой карты он мог сравнить то, что его интересует, с тем, что ему предлагают преподаватели. На персональных занятиях тьютор и его тьюторант вместе работают с картой, разбирают, основывают дальнейший образовательный путь, предельно применяя образовательные данные учебного заведения.

Сущностью тьюторского сопровождения является психологическая организация тьютором обстановки осознания обучающимся своих образовательных предпочтений и поступков. Тьютор знает, как реализовать

образовательную потребность учащегося. Он рассматривает с учеником или студентом его цели, как можно самому реализовать их, какие психологические методы выбрать. Он может, дать ему направление-совет. Тьютор может помочь обучающемуся самому решать свою образовательную проблему, анализировать итоги его работы, поправлять его образовательные действия [11].

Тьюторское сопровождение очень увлекательно и приятно для преподавателя, которому ценна независимость обучающегося, его инициативность и право на свое предпочтение, полагаясь на личные старания и ответственность за свой выбор.

Главным способом, используемым тьюторами является применение вопроса. Типов вопросов очень много. Они схожи тем, что любой тьюторский вопрос:

- во-первых, основывается на подлинную работу тьюторанта или корректирует ее;
- во-вторых, организывает психологию обстановки предпочтения;
- в-третьих, разбирает проблему причины выбора или психологию метода деятельности [12].

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день ключевым в психологии воспитания, образования является организация предельно подходящих психологических условий для образования процесса самоопределения обучающегося по отношению к маневренному характеру нынешнего социума, выработки у него индивидуальной картины мира и представления о целях и важности будущей жизнедеятельности [14].

Итогом вовлечения обучающихся в названные процессы является формирование обязательных качеств современного человека, таких как:

- образовательная маневренность;
- дар к инновационной организации дела;
- дар к мобилизации разнообразных источников для исполнения образовательных и профессиональных целей;
- дар к независимой постановке и осуществлению актуальных и профессиональных задач;
- дар к построению плодотворному диалогу с окружающими, различными по положению в обществе и профессиональной принадлежности.

На сегодняшний день во многих средне специальных и высших образовательных учреждениях профессия тьютора востребована. Даже в общеобразовательных школах внедренная специальность тьютора показала себя с лучшей стороны. Тьютор это не только административный работник школы, который содействует обучающемуся при построении персональной образовательной траектории только при помощи некоторых обучающих курсов, где специального предпочтения предметов нет. Школьный тьютор может быть координатором коллективных стараний преподавателей, сосредоточенных на индивидуализации обучения и психологии развития учащихся [13].

Результатом проведенного исследования, в ходе которого рассматривались способы организации тьюторского сопровождения обучающихся, явилось раскрытие и установление действенности педагогических усилий тьюторов на формирование основы базовых знаний тьюторантов.

Рекомендации. Задача тьютора – помочь студентам и школьникам осознать то, что инновации находятся на переднем плане, их измерение быстрее и интенсивнее, актуальнее с психологической, научной и практической точки зрения. Задача педагога тьютора – при помощи некоторых психологических методов исследования способов организации тьюторского сопровождения обучающихся, стимулировать интерес всех участников к определенным проблемам, предполагающим владение определенным количеством знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Литература:

1. Аджиева А.И., Пятунина В.М. Развитие познавательных интересов у подростков / Традиции и инновации в системе образования // Сборник научных статей. – Карачаевск, 2020. – С. 8-12.
2. Акбашева Р.С. Развитие психических познавательных процессов детей в ходе обучения в школе/Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10 (188). – С. 480-483.
3. Акбашева Р.С. Психологические особенности развития этнического самосознания студентов (на материале вузов карачаево-черкесской республики)/автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2007
4. Алиева П.М. Лингвистические свойства окказионализмов и авторских неологизмов в английском языке / (научная статья, перечень журналов ВАК № 1341) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – №5 (59): в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 33-36.
5. Башымова Г.М., Койчуева Л.М. Виды и технологии социальной работы / Традиции и инновации в психологии и социальной работе. // Сборник научных трудов. отв.ред Чомаева Г.А. – Карачаевск, 2019. – С. 18-22.
6. Койчуева Л.М. Психологическая поддержка планирования старшеклассниками материального самообеспечения / диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Карачаевск, 2005
7. Лепшокова Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7 (185). – С. 203-206.
8. Лепшокова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144.
9. Лепшокова Е.А. Методические требования к художественным текстам для домашнего чтения / Традиции и инновации в системе образования.// Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 151-157.
10. Лепшокова Е.А., Лепшокова С.М. Некоторые местоимения в карачаево-балкарском, русском и английском языках / Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4-1 (58). – С. 134-136.
11. Лепшокова Е.А., Карасова С.Я., Цекова Л.М. Каузативность в зеркале когнитивной грамматики конструкций английского языка / Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1-1 (67). – С. 138-141
12. Лепшокова С.М. Формирование общечеловеческих нравственных ценностей старшеклассников в социокультурной среде / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Карачаево-Черкесский гос. ун-т. Карачаевск, 2003

13. Эльканова Б.Д. Формирование лингвистической инфокоммуникационной компетентности учителя иностранного языка (на основе тезаурусного подхода) / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2011

14. Эльканова Б.Д. Инновационный подход и современные тенденции развития науки и образования / В сборнике: Россия и Европа: связь культуры и экономики. // Материалы XXVIII международной научно-практической конференции. – Прага, 2020. – С. 111-112.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Фурсова Диляра Викторовна

Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего

образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Будённовск)

ВЛИЯНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ НА КОНФЛИКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи параметров стрессоустойчивости и стратегий конфликтного поведения как показателя конфликтности личности у студентов первых курсов для разных уровней их социально-психологической адаптации. Описаны результаты психологической диагностики выборки студентов первого курса по параметрам стрессоустойчивости, стратегий конфликтного поведения и социально-психологической адаптации. Показано, что в зависимости от уровня социально-психологической адаптации респонденты из числа студентов с низким уровнем стрессоустойчивости, где преобладают избегание и приспособление как стратегии поведения в конфликте, относятся к низкому уровню социально-психологической адаптации; респонденты из числа студентов с высоким уровнем стрессоустойчивости с доминирующими в конфликтном поведении стратегиями сотрудничества и компромисса включает первокурсников с высоким уровнем социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, конфликтность, стратегии конфликтного поведения, студенты первого курса, эмпирическое исследование.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the relationship between stress resistance and conflict behavior strategies as an indicator of personal conflictness in first-year students for different levels of socio-psychological adaptation. The results of psychological diagnostics of students on the parameters of stress resistance, strategies of conflict behavior and socio-psychological adaptation are described. It is shown that, depending on the level of socio-psychological adaptation, respondents with a low level of stress resistance, where avoidance and adaptation as strategies of behavior in conflict prevail, belong to a low level of socio-psychological adaptation; students with a high level of stress tolerance with dominant strategies of cooperation and compromise include respondents with a high level of socio-psychological adaptation.

Keywords: stress resistance, conflictness, conflict behavior strategies, first-year students, empirical research.

Введение. Изучение природы стрессоустойчивости, механизмов развития и проявления, зависимости от внешних факторов и влияния на процессы преодоления стресса выступает актуальной проблемной сферой в рамках комплексных предметных исследований, предполагающих специфичное сочетание заглавного феномена со смежными, которые имеют значение в связи с психологическими характеристиками конкретных социальных групп. Студенческая выборка, несомненно, обладает своими аутентичными характеристиками как с точки зрения возрастно-психологического критерия, так и с точки зрения критерия социально-профессионального (Т.Н. Воронина, 2015 [2]; А.А. Извольская, 2010 [3]; И.М. Пучкова, 2015 [7] и др.). Особенно проблема стрессоустойчивости и специфичность её репрезентации стала активно развиваться в условиях всемирной пандемии COVID-19 и переходом студентов на дистанционный формат обучения (Н.П. Волкова, 2020 [1]; Е.А. Карпинская, 2020 [4]; А.С. Смирнова, 2020 [10] и др.).

Специфичность студенческой выборки по своим психологическим характеристикам, помимо традиционных для педагогической психологии тем, связанных с учебной деятельностью (мотивация, успешность и др., определяет частое особое внимание к проблематике конфликта и конфликтного поведения студента: формирование конфликтологической компетентности, выбор стратегий конфликтного поведения, конфликтность личности в целом (В.И. Рерке, 2017 [8]; Харламова Т.М., Ряпосова А.В., 2019 [11] и др.). Это имеет особенное значение в рамках исследования проблемы адаптации студента к учебному процессу вуза, особенно принципиальной для начального периода обучения (уровень первого-второго курсов) (Л.Х. Манучарян, 2016 [5]; В.И. Седин, 2009 [9]; О.В. Чернова, 2008 [12] и др.).

Сказанное позволяет говорить о правомерной постановке проблемы выявления особенностей связи параметров конфликтности, стрессоустойчивости и адаптации у студентов первого курса с учётом того, что именно уровень адаптивности (социально-психологической адаптации) выступает условием для различения специфики связи стрессоустойчивости и конфликтности.

Изложение основного материала статьи. Гипотезу исследования на эмпирическом уровне можно сформулировать следующим образом: существуют различия в связях между параметрами стрессоустойчивости и конфликтности у студентов-первокурсников с разными уровнями социально-психологической адаптации.

В качестве выборки нашего исследования выступили студенты первых курсов ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». Общее количество обследованных студентов – 118 человек направлений подготовки 37.03.01 – «Психология», 37.03.02 – «Конфликтология» и специальности 37.05.02 – «Психология служебной деятельности» в возрасте от 17 до 19 лет (средний возраст – 18,2 л.). Методиками исследования выступили: «Шкала нервно-психического напряжения» (автор – Т.А. Немчин), «Оценочная

шкала стрессовых событий» (авторы – Т. Холмс и Р. Page), «Тест на поведение в конфликтной ситуации» (авторы – К. Томас и Р. Килманн), «Тест социально-психологической адаптации» (автор – А.К. Осницкий). Основную задачу выяснения силы и направления связи между параметрами конфликтности, стрессоустойчивости и социально-психологической адаптации мы решали с использованием корреляционного анализа (программа IBM SPSS Statistics 22.0).

Таким образом, представленные методические основания позволили нам провести основное эмпирическое исследование, результаты которого представлены ниже.

Результаты использования первой методики (методика на нервно-психическое напряжение, Т.А. Немчин) показали следующее:

- слабое (дегезивное) психическое напряжение представлено у 43,2% студентов (степень напряжения может быть названа напряжением лишь условно, так как при этом признаков напряжения либо не наблюдается совсем, либо их проявления настолько незначительны, что испытуемые не склонны считать своё состояние нервно-психическим напряжением);

- умеренное (интенсивное) психическое напряжение представлено у 50,9% студентов (если у обследуемых и наблюдаются отдельные неприятные ощущения со стороны соматических органов и систем, то они как бы маскируются, заслоняются общей позитивной окраской, позитивным эмоциональным фоном, приподнятым настроением, активным стремлением преодолеть трудности и добиться высоких результатов при достижении цели);

- чрезмерное (экстенсивное) психическое напряжение представлено у 5,9% обследованных студентов (это характеризует тенденцию к снижению работоспособности, нахождение в условно сниженном эмоциональном состоянии с точки зрения ощущения благоприятности).

Результаты обследования по второй методике (опросник Томаса-Килманна) показывают, что большинство испытуемых принимают компромиссный тип стратегии поведения в конфликтной ситуации (38,3%), многие предпочитают сотрудничать (32,2%), к соперничеству прибегает 11,3% студентов, студентов с приспособительным типом поведения – 9,4%, а с избегающим типом – 8,8%.

По третьей методике – методике социально-психологической адаптации (А.К. Осницкий) результаты показали следующее:

- по шкале «самоприятие» высокие баллы у 20,3% студентов, низкие – у 5,9% (шкала связана с самооценкой или видением только недостатков);

- по шкале «приятие других» высокие баллы – у 43,2% студентов, низкие – у 12,2% (шкала отражает критичность или же дружелюбность по отношению к другим);

- по шкале «эмоциональный комфорт» высокие баллы – у 26,7% студентов, низкие – 15,4% (шкала описывает модальность эмоционального самочувствия);

- по шкале «интернальность» высокие значения – у 54,3% студентов, низкие – у 11,2% (шкала связана с активностью / пассивностью субъекта в социальном взаимодействии);

- по шкале «стремление к доминированию» высокие показатели у – 17,5% студентов, низкие – у 68,4% (шкала отражает стремление субъекта к главенствованию в межличностной коммуникации).

Наконец, по четвёртой методике («Оценочная шкала стрессовых событий») результаты показали, что у 60,8% студентов выявлена высокая степень сопротивляемости стрессу, то есть такой человек сохраняет спокойствие при любых обстоятельствах, даже тех, в которых большинство из нас впадёт в панику или, как минимум, испытает душевное смятение. Таким людям гораздо проще минимизировать последствия шокирующих или неприятных событий. Для 10,6% респондентов свойственен умеренный уровень стрессоустойчивости. Здесь человек способен противостоять проблемам и неприятностям, хоть и через определённое время, но отпускает критические ситуации, он способен трезво оценить проблему, ищет пути преодоления трудностей. У 28,6% респондентов обнаружена низкая сопротивляемость стрессу. Этот уровень характерен для тревожных личностей с повышенным эмоциональным фоном, часто сопровождается нарушением способности к анализу и рефлексии, низкой степенью концентрации внимания. Данный уровень стрессоустойчивости опасен возникновением различных психосоматических заболеваний.

Для подтверждения гипотезы исследования о том, что существуют различия в связях между параметрами стрессоустойчивости и конфликтности у студентов-первокурсников с разными уровнями социально-психологической адаптации, был проведен корреляционный анализ показателей, выявленных в ходе первичной психологической диагностики в первой части эмпирического исследования.

В качестве конкретного метода математической статистики был использован критерий корреляционного анализа r-Спирмена (программа IBM SPSS Statistics 22.0).

Результаты – в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Связь параметров стрессоустойчивости и стратегий поведения в конфликте для выборки обследуемых студентов

Параметры	Высокий уровень стрессоустойчивости	Низкий уровень стрессоустойчивости
Избегание	гспирмена=0,049	гспирмена=0,841
Приспособление	гспирмена=0,124	гспирмена=0,746
Сотрудничество	гспирмена=0,794	гспирмена=0,109
Соперничество	гспирмена=0,124	гспирмена=0,351
Компромисс	гспирмена=0,651	гспирмена=0,321

Прежде всего анализу подверглись базовые параметры конфликтности и стрессоустойчивости, в результате чего были выделены условные две группы: группа А – характеризуется использованием стратегий избегания и приспособления, у респондентов этой группы – низкий уровень стрессоустойчивости; группа Б – характеризуется использованием стратегий компромисса и сотрудничества, у респондентов этой группы – высокий уровень стрессоустойчивости. (В таблице 1 группы по основанию доминирования параметров выделены полужирным начертанием).

Далее была реализована процедура корреляционного анализа между интересующими нас параметрами в этих группах с показателем уровня социально-психологической адаптации.

Таблица 2

Зависимость параметров конфликтности и стрессоустойчивости от уровня социально-психологической адаптации

Параметры	Высокий уровень социально-психологической адаптации	Низкий уровень социально-психологической адаптации
Группа А	гспирмена=0,0241	гспирмена=0,612
Группа Б	гспирмена=0,851	гспирмена=0,123

Как видно в табл. 2, группа студентов с низким уровнем стрессоустойчивости, где преобладают избегание и приспособление как стратегии поведения в конфликте, относится к низкому уровню социально-психологической адаптации, в то время как группа с высоким уровнем стрессоустойчивости с доминирующими стратегиями сотрудничества и компромисса включает респондентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации. Содержательно отметим, таким образом, что для лиц с низким уровнем социальной адаптации свойственна низкая стрессоустойчивость, стремление избежать конфликта, пытаться не вступать в конфронтацию с оппонентом, а при удобном случае принять правила игры. Для лиц же с высоким уровнем социальной адаптации свойственна высокая стрессоустойчивость, проявление сотрудничества и поиск решения выходов из конфликтной ситуации.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что существуют различия в связях между параметрами стрессоустойчивости и конфликтности у студентов первокурсников с разными уровнями социально-психологической адаптации.

Выводы. Особенности ситуации обучения в вузе и специфика собственно студенчества как особой социально-профессиональной группы совокупно определяют необходимость постановки задач для решения проблем в рамках конкретных психологических исследований. Одной из ведущих таких проблем для педагогической психологии при изучении студенчества выступает проблема выявления особенностей адаптации студентов первых курсов, причины и факторы этой адаптации, её связь со значимыми индивидуально-психологическими характеристиками. В данной работе на эмпирическом уровне показана специфика связи параметров адаптации со стратегиями конфликтного поведения и стрессоустойчивостью студентов.

Выделены связи низкого уровня стрессоустойчивости у студентов с используемыми ими в конфликте стратегиями избегания и приспособления и высокого уровня стрессоустойчивости с используемыми стратегиями компромисса и сотрудничества. Показано, что в зависимости от уровня социально-психологической адаптации респонденты с низким уровнем стрессоустойчивости, где преобладают избегание и приспособление как стратегии поведения в конфликте, относятся к низкому уровню социально-психологической адаптации; студенты с высоким уровнем стрессоустойчивости с доминирующими стратегиями сотрудничества и компромисса включает респондентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации.

Литература:

1. Волкова, Н.П. Особенности дистанционного обучения в вузах в современных условиях / Н.П. Волкова // Успехи гуманитарных наук. – 2020. – № 8. – С. 53-55.
2. Воронина, Т.Н. Формирование профессиональной мотивации у студентов вуза / Т.Н. Воронина, А.С. Лукьянов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 5 (68). – С. 172-179.
3. Извольская, А.А. Возрастные особенности развития личности студента как фактор адаптации к процессу обучения в вузе / А.А. Извольская // Молодой учёный. – 2010. – № 6. – С. 327-329.
4. Карпинская, Е.А. COVID-19: эффекты для высшего образования [Электронный ресурс] / Е.А. Карпинская / Российский совет по международным делам. – URL: <https://russianscouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/covid-19-effektydlya-vysshego-obrazovaniya/> (дата обращения: 28.08.2021).
5. Манучарян, Л.Х. Результаты психолого-педагогического исследования по изучению уровня стрессоустойчивости и стресса студентов первокурсников и по определению их уровня адаптации к требованиям вуза / Л.Х. Манучарян // Молодой учёный. – 2016. – № 5 (109). – С. 628-632.
6. Мешков, Н.И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости. – Саранск [Электронный ресурс] / Н.И. Мешков. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001640904> (дата обращения: 26.08.2021).
7. Пучкова, И.М. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности / И.М. Пучкова, В.В. Петрик // Учёные записки Казанского университета. – 2015. – Том 157, кн. 4. – С. 245-252.
8. Рерке, В.И. Конфликтность и ее проявление у обучающихся высших учебных заведений / В.И. Рерке // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2017. – № 3. – С. 52-58.
9. Седин, В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 83-89.
10. Смирнова, А.С. Организация дистанционного обучения студентов в условиях пандемии [Электронный ресурс] / А.С. Смирнова // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2020. – № 4 (41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-distantsionnogo-obucheniya-studentov-v-usloviyah-pandemii> (дата обращения: 29.08.2021).
11. Харламова, Т.М. Роль гендерной идентичности в выборе стратегий поведения в конфликте / Т.М. Харламова, А.В. Ряпосова // Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2019.
12. Чернова, О.В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения / О.В. Чернова, М.В. Сячин // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. – № 4. – С. 65-74.

УДК 159.99

старший преподаватель Макарова Оксана Александровна

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА В ТРУДЕ ОПЕРАТОРА

Аннотация. В статье излагаются основные положения психологической науки о таких акмеологических показателях и обязательных условиях в профессиональной деятельности оператора, как мотивация и удовлетворенность трудом.

Ключевые слова: мотивация, мотив, трудовая деятельность, профессиональная деятельность, удовлетворенность трудом, потребность.

Annotation. The article outlines the main provisions of psychological science about such acmeological indicators and mandatory conditions in the professional activity of an operator, such as motivation and job satisfaction.

Keywords: motivation, motive, labor activity, professional activity, job satisfaction, need.

Введение. В условиях развития общества, исследование мотивации является значимым фактором во всех видах трудовой деятельности. Путь к эффективной профессиональной деятельности лежит через понимание ее мотивации и степени удовлетворенности. На наш взгляд положительная мотивация трудовой деятельности и высокая степень удовлетворенности ею должны рассматриваться как акмеологические условия профессионального роста. Безусловно, акмеологические условия профессионального роста следует рассматривать с позиций системного подхода, следовательно, мотивация и удовлетворенность не могут быть единственными условиями, однако именно высокая мотивация и заинтересованность работника трудом, позволяет ему на всех этапах преодолевать возникающие трудности, возможное утомление, перенапряжение и монотонно, особенно это касается операторского труда.

Изложение основного материала статьи. Мотив (от франц. *motif* – побуждение) в психологии рассматривается как, причина, объективная необходимость действовать, побуждение. Мотивы к труду формируются до начала профессиональной трудовой деятельности. Но, нужно заметить, что существуют общие принципы формирования и сохранения мотивации внутри профессиональной деятельности, и руководитель призван замотивировать персонал, продемонстрировать привлекательность труда, которая заключается в его творческом характере, в высокой оплате и т.д. [19].

Поведение человека, как правило, определяется не одним мотивом, а их суммой, и их отношения представляют собой некую «мозаику». Это и есть то, что называют мотивационной структурой личности. И задача любого менеджера – изучить ее и организовать в соответствии с ней работу на предприятии [1, с. 115].

Мотивация – это стимулирование индивида к деятельности, процесс побуждения себя и других к работе, воздействие на свое поведение и поведение другого человека для достижения личных, коллективных и общественных целей [7]. Это совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждающих человека осуществлять деятельность, направленную на достижение определенных целей, с затратой определенных усилий, с проявлением таких психологических характеристик как старания, добросовестность и настойчивость [13].

В качестве рабочего определения мотивации будем использовать следующее: мотивация есть процесс побуждения человека к деятельности во имя достижения определенных целей [5, 6]. Однако важно разобраться и с другими смежными понятиями. В психологии управления принято говорить о мотивировании, это процесс стороннего воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям через возникновение у него определенных мотивов. Внешнее мотивирование осуществляется в процессе административного воздействия или управления. Средствами внешней мотивации или внешними средствами моральной и материальной заинтересованности для операторов могут выступать следующие: благоприятные условия организации труда (отсутствие шумов, наличие средств защиты); близкое расположение места работы к дому сотрудника (удобный маршрут, наличие общественного или вахтового транспорта до места работы в начале рабочего дня и от места работы в конце рабочего дня); наемное жилье; льготные выплаты; возможность взять дополнительный отпуск; социальные выплаты; благоприятная атмосфера в коллективе; благосклонное отношение руководства к подчиненным; организация корпоративных мероприятий и др.

Внутреннее мотивирование является более сложным процессом и предполагает формирование определенной мотивационной структуры человека. Здесь речь идет о психологических методах формирования и усиления социально-одобряемых или желательных качеств личности работника и устранения или ослабления отрицательных факторов, например снижения монотонности труда, напряжения или утомления и др. [6].

Главное в мотивации - ее тесная связь с потребностями человека. Поэтому говоря о мотивах, нельзя не упомянуть о потребностях, сопровождающих индивида в работе.

Потребность – это испытываемая человеком нехватка чего-либо, необходимого для поддержания нормальной жизнедеятельности (в данном случае профессиональной деятельности). Данный ресурс обязательно находится вне самого человека. Причем не все потребности могут осознаваться индивидом. Так, например, человек испытывая потребность во власти, в самостоятельности и независимости не всегда осознает, чем же на самом деле объясняется его поведение [18].

Мотивация делает поведение человека целенаправленным. Цель позволяет устранить состояние нужды в чем-либо, и возникающие в связи с этим состояния фрустрации и дискомфорта. Достижение цели восстанавливает физиологическое и психологическое равновесие организма со средой [3].

Мотивация определяет направление деятельности. Она делает человека пристрастным, заинтересованным в выполняемых действиях. Если сотрудника интересует преимущественно возможность общаться с людьми, то и ориентирован он будет на микроклимат в трудовом коллективе. А если же

преобладает денежная мотивация, то трудовой процесс он будет рассматривать преимущественно с точки зрения очередного денежного дохода [29].

В связи с вышесказанным выделяют следующие виды мотивов к труду: социальный мотив (потребность быть в коллективе); мотив самоутверждения; мотив самостоятельности; мотив надежности (стабильности положения); мотив приобретения нового (знаний, вещей и т.д.); мотив справедливости (наказаний или поощрений, в том числе выплаты заработной платы); мотив состязательности (соревновательный мотив) [31].

Помимо потребностей или желаний модель мотивации включает целенаправленное поведение и, как следствие, удовлетворение потребностей [22]. Мотивацию же, как процесс, можно представить в виде ряда последовательных этапов [20]. На 1 этапе возникают потребности (человек ощущает, что ему чего-то не хватает, и решает что-то для этого предпринять). На 2 этапе индивид определяет каким путём будут удовлетворены потребности (человек выбирает направление действий, отвечает на вопрос, как именно и какими средствами можно удовлетворить имеющуюся потребность). 3 этап – это определение целей (направлений) действия (человек определяет, что и какими средствами он должен сделать, чего добиться, что получить, для того чтобы удовлетворить потребность исходя из направленности и силы проявления мотивов). На 4 этапе осуществляются непосредственные действия, т.е. происходит приложение усилий для достижения потребности (может происходить корректировка целей, поскольку цели и потребности могут видоизменяться в процессе осуществления действий). На 5 этапе человек может получить награду за свои действия (выполнив определенное задание или поручение, человек получает то, что он может использовать для удовлетворения потребности, либо то, что он может обменять на желаемое для него). Здесь следует отследить, насколько выполнение действий обеспечило желаемый результат. В зависимости от этого происходит либо ослабление, либо сохранение, либо же усиление мотивации к деятельности. 6 этап является завершающим. Здесь происходит удовлетворение потребности (далее, скорее всего, возникает новая потребность).

В психологической литературе преобладают исследования содержательной стороны теорий мотивации. Такие теории базируются на изучении потребностей человека, которые и являются основными мотивами их поведения, а, следовательно, и деятельности. К сторонникам такого подхода можно отнести американских психологов Абрахама Маслоу, Фредерика Герцберга и Дэвида Мак-Клелланда [14].

В своих исследованиях же отечественные ученые, в частности В.Д. Шадриков подразделял мотивы трудовой деятельности на 3 группы: материальные, духовные и социальные [30].

Роль разных «мотиваторов» профессиональной деятельности зависит от общественных отношений, самой профессии, направленности личности (интереса к профессии), социального положения, половых, возрастных, национальных и индивидуальных различий субъектов профессиональной деятельности.

Подобными мотиваторами, как отмечает Мишурова И.В., могут выступать: престиж профессии; содержание труда; возможность продвижения по службе и повышения квалификации; возможность заработка; установление благоприятных взаимоотношений с руководителем и коллегами по работе; гарантии работы. Первые четыре мотива составляют «мотивационное ядро» личности, определяющее направленность и активность труда. Два последних мотива отражают состояние социально-психологического климата. Одним из основных показателей характера этого климата является удовлетворенность сотрудников некоторыми параметрами своей профессиональной деятельности, а также удовлетворенность взаимоотношениями с партнерами по профессиональному взаимодействию [16].

На предприятии достаточно остро может стоять вопрос о поиске методов повышения мотивации сотрудников. Одной из наиболее широко распространенных классификаций методов мотивации, является деление их на организационно-распорядительные, экономические и социально-психологические группы [2].

Организационно-распорядительные (организационно-административные методы) основаны на директивных указаниях вышестоящих органов. Эти методы базируются на властной мотивации, подчинении закону, правопорядку, старшему по должности, возможности принуждения [9].

Экономические методы управления направлены на материальную мотивацию, т.е. ориентированы на материальное вознаграждения за результаты работы [10].

Социально-психологические методы воздействуют преимущественно на сознание работников, на социальные, этнические, эстетические, религиозные и другие установки людей и осуществляют социальное стимулирование трудовой деятельности [31].

Для осуществления оптимального функционирования организации руководству необходимо обеспечить эффективную профессиональную деятельность персонала. Для этого нужно не только обеспечить функциональную загруженность сотрудников и создать необходимые условия труда, но и вызвать у них желание преодолевать препятствия, организационные трудности различного характера, трудиться, совершать те действия, которые приближают организацию к достижению поставленных целей в быстрые сроки [32].

Внешние факторы, повышающие мотивацию сотрудников и удовлетворенность трудом, имеют очень большое значение и выполняют следующие функции: функция стимулирования творческой активности личности в независимости от характера труда; демонстрации позитивного отношения руководства к высоким результатам своих сотрудников; распространения достижений среди персонала организации; поднятия и поддержания на высоком уровне морального духа сотрудников, их делового настроения; усиления эффективности самого процесса стимулирования. Зачастую под управлением в организации понимается удержание работника на предприятии [24].

Изучая удовлетворенность системой мотивации, можно получить информацию о силе привязанности персонала к предприятию. Здесь уместно говорить как о материальном, так и о моральном стимулировании работников.

С точки зрения науки понятие «удовлетворенность трудом» трактуется как эмоциональная реакция субъекта деятельности (работника) на рабочую ситуацию и условия производства, эмоционально окрашенная оценка или представление о результате своей трудовой активности, в соотнесении его с самим процессом создания того или иного продукта и внешних условиях, в которых работа осуществляется.

Среди ученых высказываются разные мнения относительно того, какие факторы влияют на удовлетворенность работника своей деятельностью и условиями труда [5].

С точки зрения руководителя все очень просто и понятно. Под удовлетворенностью понимается то, что удерживает работника на предприятии. Ему может не нравиться почти все, но если он не увольняется, значит,

работа на предприятии его удовлетворяет. Изучая удовлетворенность, мы получаем информацию о силе привязанности персонала к предприятию [4].

Основными критериями удовлетворенности работника трудом являются: высокий (в его представлении) уровень заработной платы; возможность продвижения работника по служебной лестнице; качество руководства, которое удовлетворяет работника; приемлемый характер работы; высокая оценка рабочего коллектива.

Американские ученые-бихевиористы [4] выделяют три «психических состояния», которые определяют удовлетворенность работника трудом и профессиональную мотивацию: ощущение собственной значимости; ощущение ответственности; знание результата. Желательным является гармоничный баланс достаточно высоких показателей данных состояний.

В соответствии с этими взглядами Т. Соломанидина и В. Соломанидин приводят перечень принципов проектирования работы с точки зрения удовлетворенности ее исполнителей: работа должна иметь цель, т.е. приводить к определенному результату; работники должны оценивать работу как важную и подлежащую выполнению; работа должна давать возможность работнику принимать собственные решения в пределах должностных инструкций, обеспечивающие ее выполнение; выполняя обязанности, работник должен получать обратную связь о степени эффективности своего труда, быть оцененным со стороны руководства и коллег; работа должна приносить справедливое, по мнению работника, вознаграждение [23].

Если работа удовлетворяет вышеперечисленным требованиям, у человека возникает приподнятое настроение, он испытывает приятные чувства, которые побуждают его работать, приносить пользу себе и обществу. Также удовлетворенность трудом связана с удовлетворением актуальных потребностей человека [11]. Однозначно, мотивация оказывает влияние на успешность профессиональной деятельности (В.А. Ядов [33], Е.П. Ильин [12, 13], Н.П. Фетискин [25] и др.). Но при этом одной из важнейших составляющих профессиональной мотивации является степень удовлетворенности сотрудника своей профессиональной деятельностью. Об этом говорит Е.П. Ильин, который отмечает, что мотив к деятельности должен подкрепляться удовлетворением от этой деятельности, тогда лишь работа становится интересной [13].

Удовлетворенность трудом выражает общее отношение индивида к своей работе. В свою очередь, социально-психологический климат в организации также в значительной степени влияет на уровень удовлетворенности-неудовлетворенности персонала основными параметрами своей профессиональной деятельности и взаимоотношениями с коллегами и руководством [21].

А.И. Фукин исследовал мотивы выбора профессии и удовлетворенности конвейерным трудом у сборщиц манометров, их он разделил на «более успешных» в деятельности и «менее успешных». Было выявлено, что у «более успешных» сотрудниц факторы в структуре удовлетворенности располагаются по убыванию степени значимости: перспективы повышения квалификации, моральные поощрения, материальные поощрения, соответствие способностей требованиям профессии, отношение администрации, отношения в коллективе, выполняемая операция, расценки, заработная плата, условия труда. У «менее успешных» они представлены так: условия труда, отношения в коллективе, выполняемая операция, отношение руководителей, расценки, перспективы повышения квалификации, моральные поощрения, материальные поощрения, заработная плата [26, 27, 28].

Удовлетворенность трудом имеет отношение и к личностным проявлениям сотрудника. Профессиональный рост работника и высокая самооценка возможны за счет проявления его потенциала, самоактуализации и творчества в труде [15]. Состояние удовлетворенности работой можно интерпретировать по-разному. Она может быть следствием стремлений сотрудника к активной деятельности, более полному самовыражению, которое достигается в процессе труда. Но она же порой проистекает и из примитивных интересов, невысоких запросов личности [17].

Признаки высокой мотивации и удовлетворенности работников: специалист надежно, с увлечением и высоким уровнем самоотдачи исполняет свои должностные обязанности; прилагает дополнительные усилия, например, в сверхурочной работе; демонстрирует удовлетворенность работой, не намерен ее менять; проявляет инициативу и отзывчив в инновационных мероприятиях [8].

Выводы. Из всего вышесказанного следует, что удовлетворенность трудом и мотивация имеют прямую зависимость друг от друга в любой профессиональной деятельности, в том числе и в труде оператора. И рассматривать, соответственно, обе составляющие необходимо в абсолютном единстве. Также их следует рассматривать как акмеологические условия профессионального роста. Представители психологии труда, изучающие мотивацию, утверждают, что повышение мотивации и удовлетворенности в труде приводит к повышению результативности. Конечный продукт, в частности его качество напрямую зависит от эмоционального состояния сотрудника в процессе работы.

Литература:

1. Адаир Д.Н. Эффективная мотивация. – М.: ЭКСМО, 2003. – 256 с.
2. Аткинсон Р.Л. и др. Введение в психологию. Учебник для студентов университетов / Под общ. ред. В.П. Зинченко, А.И. Назаренко, Н.Ю. Спомиора. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Белкин В. Мотивы и стимулы труда // Социальная защита. – 2001. – № 7. – С. 44-47.
4. Бессокирная Г.П., Темницкий А.Л. Удовлетворенность работой на предприятии и удовлетворенность жизнью // Социологический журнал. – 1999. – №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-rabotoy-na-predpriyatii-i-udovletvorennost-zhiznyu> (дата обращения: 05.08.2021).
5. Блинов А.А. Мотивация персонала корпоративных структур // Маркетинг. – 2001. – №1. – С. 88-101.
6. Богданов Ю.Н. Мотивация персонала // Методы менеджмента качества. – 2001. – №11. – С. 14-19.
7. Бурмистров А.Н. Какие методы повышения мотивации персонала являются наиболее действенными? // Управление персоналом. – 2002. – №7. – С. 48-49.
8. Гущина И.Э. Трудовая мотивация как фактор повышения эффективности труда // Общество и экономика. – 2000. – № 1. – С. 169-174.
9. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие. – Н. Новгород: НИМБ, 2003. – 320 с.
10. Жежелев В.В. Акмеологические условия и факторы повышения квалификации кадров управления в современных российских условиях: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13 /

- В.В. Жежелев; [Место защиты: Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ]. – Москва, 2012. – 182 с.
11. Замфир К. Удовлетворенность трудом. Мнение социолога. – М.: Политиздат, 1983. – 142 с.
 12. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
 13. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильина. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
 14. Кокорев В.П. Мотивация в управлении: курс лекций. – Барнаул, 1997. – 254 с.
 15. Мильман В.Э. Рабочая мотивация и удовлетворенность трудом. // Психологический журнал. – 1985. – № 5. – С 38-49.
 16. Мишурова И.В. Управление мотивацией персонала. – М.: Март, 2004. – 240 с.
 17. Наумова Н.Ф., Слюсарский М.А. Удовлетворенность трудом и некоторые характеристики личности. // Социс. Выпуск 3. – 1970. – С. 145-160.
 18. Основы менеджмента: Учеб. для вузов / Под ред. Д.Д. Вачугова. 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Высш.шк., 2005. – 376 с.
 19. Психология управления. Практикум / Под ред. Н.Д. Твороговой. – М.: ГЭОСТАР – МЕД, 2001. – 368 с.
 20. Пугачев В.П. Управление персоналом организации: учебник. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 279 с.
 21. Румянцева З.П. Общее управление организацией. Теория и практика: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 304 с.
 22. Семенов А.К., Набоков В.И. Основы менеджмента: Учебник. 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 556 с.
 23. Соломанидина Т.О., Соломанидин В.Г. Мотивация трудовой деятельности персонала // Управление персоналом. – М., 2005. – 128 с.
 24. Управление организацией: учебник / под ред. А.Г. Поршнева. – 2-е изд. – М.: ИНФРА, 2003. – 669 с.
 25. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. – М.: Издательство Института психотерапии. – 2005. – 496 с.
 26. Фукин А.И. К вопросу об исследовании мотивации слесарей-сборщиков конвейерного производства. // Бюллетень МАПН № 4. – Саратов: Изд-во Саратовского пединститута, 1997. – 160 с.
 27. Фукин А.И. О влиянии мотивации на успешность производственной деятельности // В.И. Страхов, Г.В. Бондаренко. Экологическое сознание и внимание. Саратов: Изд-во Саратовского пединститута, 1996. – 160 с.
 28. Фукин А.И. Психология конвейерного труда – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 240 с.
 29. Чердниченко И.П., Тельных, Н.В. Психология управления. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 608 с.
 30. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности – Ярославль: ЯрГУ, 1979 – 92 с.
 31. Шапиро С.А. Мотивация и стимулирование персонала – М.: ГроссМедиа, 2008. – 224 с.
 32. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации: учебно-практическое пособие. – Изд. 3-е перераб. и доп. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1998. – 352 с.
 33. Ядов В.А., Киссель А.А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования // Социологическое исследование. – 1974. – №1. – С. 78-87.

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент **Манакова Марина Вячеславовна**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье автор рассматривает актуальные проблемы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, возможности образовательной организации в создании социально-педагогических условий профессионального становления специалиста.

Ключевые слова: молодой педагог, образовательная организация, социально-профессиональная адаптация, наставничество, педагогический коллектив.

Annotation. In the article, the author examines the actual problems of socio-professional adaptation of young teachers, the possibilities of an educational organization in creating socio-pedagogical conditions for the professional development of a specialist.

Keywords: young teacher, educational organization, social and professional adaptation, mentoring, teaching staff.

Введение. Вопросами профессиональной деятельности и адаптации занимались такие исследователи как М.А. Дмитриева, Ф.Б. Березин, Г.С. Никифоров, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, А.К. Маркова и другие. Несмотря на наличие теоретической базы по изучению данной проблемы, ее подробное исследование является актуальным в настоящее время. В современном обществе ярко выражена необходимость решения данного вопроса, так как от поиска решений по сохранению молодых специалистов в образовательных учреждениях зависит дальнейший путь развития российских школ и образования в целом.

Т.А. Василькова и Ю.В. Василькова рассматривают социально-психологическую адаптацию, как специальное приспособление человека для общения с другими людьми, зависящую от условий существования и коммуникативных свойств личности, тем самым обеспечивая личности комфортное нахождение в социальной среде [1].

В.И. Ковалев, рассматривает в своих работах социально-психологическую адаптацию как приспособление человека к коллективу на ее начальном этапе и делает вывод, что одним из критериев её успешности является установление нормальных межличностных отношений [3].

По мнению других авторов (Карпов А.В., Никитина И.Н.), социальная адаптация рассматривается не только как приспособление к новым условиям, но и как постоянный процесс интеграции индивида в социум, его активного приспособления в социальной среде [2].

Профессиональная (социально-профессиональная) адаптация личности понимается с двух взаимосвязанных сторон: как процесс вхождения индивида в новую профессиональную среду, постепенное усвоение профессионального опыта, и как процесс активной реализации накопленных за время обучения профессиональных знаний, умений и навыков, выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие и самосовершенствование.

На профессиональное становление влияют определенные факторы внешней и внутренней среды, определяющие темп и уровень, устойчивость и результат данного процесса. Попытки комплексно рассмотреть объективные и субъективные факторы адаптации работников предпринимались в работах А.Н. Борискина, Н.Ф. Наумовой, А.М. Розенберга. Как отмечают исследователи, успешность процесса профессиональной адаптации зависит не только от реального состояния и изменчивости всех сторон производственной ситуации, но и от их субъективной оценки со стороны работника. Влияние удовлетворенности каким-либо фактором на адаптацию работника опосредуется субъективной значимостью этого фактора для самой личности, поэтому неудовлетворенность незначимыми факторами не препятствует успешной адаптации.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование проводилось на базе профессионального образовательного учреждения: Государственного автономного профессионального образовательного учреждения Свердловской области «Высокогорский многопрофильный техникум» (г. Нижний Тагил).

В исследовании приняли участие 4 преподавателя, а также мастера производственного обучения. Из них 1 мужчина и 3 женщины в возрасте от 21 до 30 лет, стаж работы от 1 года до 5 лет.

Основная цель исследования состояла в выявлении проблем, с которыми сталкиваются молодые педагоги в процессе социально-профессиональной адаптации, и их причин, в разработке рекомендаций для успешного прохождения адаптационного процесса.

Для достижения поставленной цели был составлен комплекс анкет с выбором одного или нескольких вариантов ответа для мониторинга профессиональной адаптации молодых педагогов. Комплекс включает вопросы для исследования отдельных аспектов темы исследования:

- Вопросы для установления причин выбора педагогической профессии.
- Вопросы для определения степени удовлетворенности условиями работы в образовательном учреждении.
- Вопросы для определения степени эмоциональной комфортности молодых педагогов в рабочем коллективе.
- Вопросы для определения готовности молодого педагога к дальнейшей деятельности в образовательном учреждении.

Эмпирическое исследование было организовано следующим образом:

Первый этап – подготовительный (11.01.2021-31.01.2021), направленный на решение организационных моментов: определение целей и задач исследования, базы и выборки исследования, выбор методики, составление вопросов для анкетного комплекса, обеспечение конфиденциальности, полученной информации.

Второй этап – сбор статистических данных (01.02.2021-28.02.2021) осуществлялся следующим образом: испытуемым предоставлялся комплекс анкет в электронной форме через социальные сети и электронную почту, необходимых для заполнения, после чего анкеты поступали обратно для обработки результатов.

Третий этап – обработка статистических данных (01.03.2021-31.03.2021) проводилась в несколько этапов: подсчет результатов с помощью составления таблиц, анализ и сравнение данных по различным критериям, обоснование полученных результатов и их интерпретация в форме диаграмм.

В самом начале исследования проводился опрос для изучения выбора педагогической профессии для будущей возможной перспективы, так как выбор профессии напрямую влияют на дальнейшие ожидания и отношение к работе. На диаграмме № 1 можно заметить, что преобладает ответ при выборе места работы после того, как поработал в...

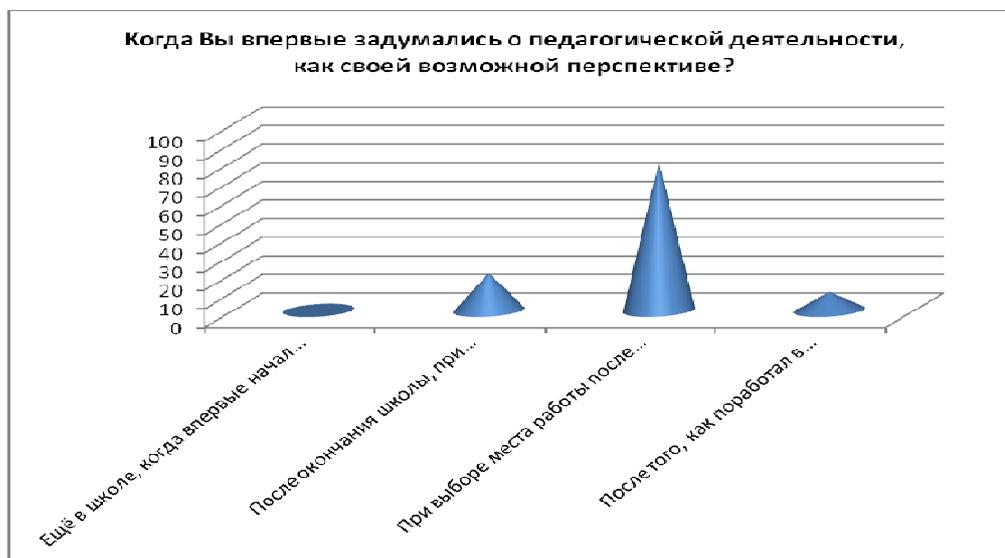


Диаграмма №1

По результатам опроса, представленным в диаграмме № 2, можно заметить, что 80% опрошенных удовлетворены своей педагогической деятельностью, 20% чувствуют себя достаточно профессионально компетентным. Следовательно, можно сделать вывод о том, что молодые педагоги имеют комфортное самочувствие в выбранной ими педагогической профессии.

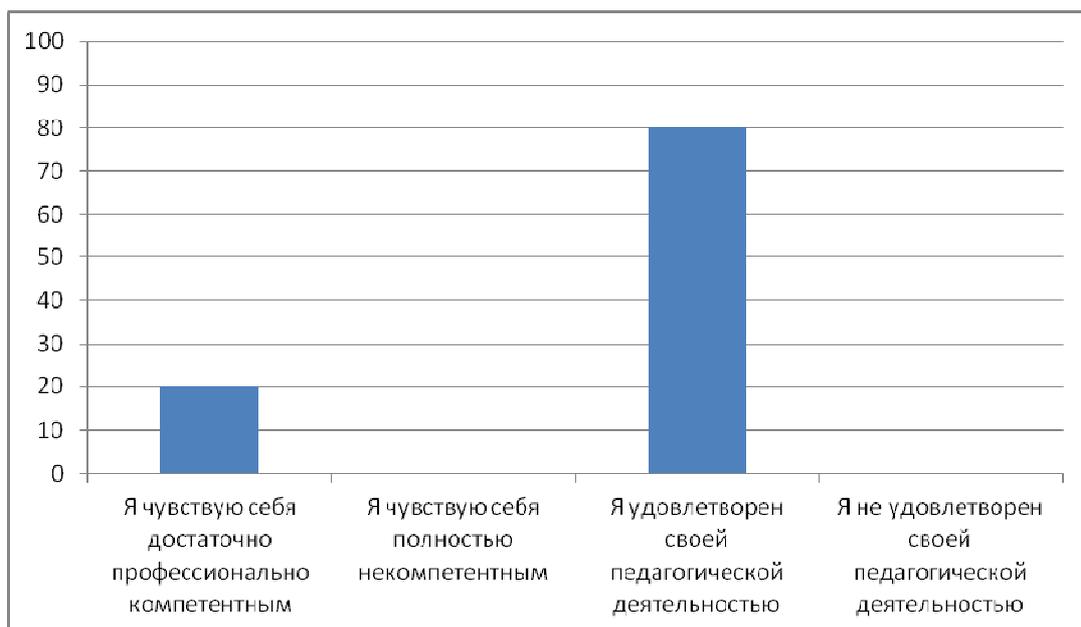


Диаграмма №2. Самочувствие в профессии

Далее исследовалась сложность процесса профессиональной адаптации в образовательном учреждении. Результаты опроса представлены на диаграмме № 3.



Диаграмма №3. Результаты опроса молодых педагогов о сложности процесса профессиональной адаптации

Полученные эмпирические данные показывают, что у большинства педагогов не возникало проблем в адаптационный период (10% опрошенных), некоторым педагогам адаптация вовсе не потребовалась (10% опрошенных), для остальных педагогов (80% опрошенных) процесс адаптации был трудным и долгим, возможны из-за наличия ряда проблем, которые присутствовали в течении адаптации. Наличие таких проблем подлежит более подробному рассмотрению.

Результаты опроса о трудностях, возникающих в процессе адаптации представлены ниже (см. табл. 1). Как говорилось ранее, проблемы, возникающие у молодых педагогов связаны с особенностями педагогической деятельности и педагогической среды, а также с личностными характеристиками каждого

педагога. Большинство респондентов отметили, что основной проблемой является недостаточный уровень профессиональной подготовки (20% опрошенных), далее идут проблемы, основанные на большой загруженности работой и нехваткой свободного времени (100% опрошенных), недостаток свободного времени (90% опрошенных), сложность привыкнуть к новой обстановке, сходиться с новыми людьми (90% опрошенных) и, неумении организовать себя (10% опрошенных).

Заметим, что респонденты не сталкивались с такими проблемами, как плохие санитарно-гигиенические условия труда, нехватка средств и неумение их расходовать, невозможность найти занятие по душе, недостаток внимания со стороны руководства и наставника. Это дает нам основание утверждать об удовлетворительном уровне условий труда, предоставляемых молодым педагогам.

Таблица 1

Результаты опроса молодых педагогов о проблемах, возникающих в процессе профессиональной адаптации

Проблемы	Кол-во чел.	%
Недостаточный уровень профессиональной подготовки	2	20
Особых проблем не было	1	10
Недостаток свободного времени	3	90
Перегруженность учебными занятиями, неудобное расписание	4	100
Низкая техническая оснащенность аудиторий	0	0
Сложно привыкнуть к новой обстановке, сходиться с новыми людьми	3	90
Неумение организовать себя	1	10
Отсутствие привычного круга общения	0	0
Невнимание родителей обучающихся	0	0
Мало внимания со стороны руководства, наставника	0	0
Плохие санитарно-гигиенические условия	0	0

Важно отметить, что при рассмотрении проявления низкого уровня профессиональной подготовки, молодые педагоги испытывают особые трудности в проведении урока или учебного занятия, представленные на диаграмме № 4: выбор соответствующих методов и методических приемов для реализации целей урока (80% респондентов), создание проблемно-поисковых ситуаций в обучении (90% респондентов), трудности в сохранении или повышении учебной мотивации учащихся (70% респондентов), активизировать учащихся в обучении, организовывать само и взаимоконтроль учащихся (60% респондентов).



Диаграмма №4. Трудности молодых педагогов в подготовке и проведении урока или учебного занятия

Интерпретация результатов опроса о трудностях в учебно-воспитательном процессе представлена на диаграмме ниже.

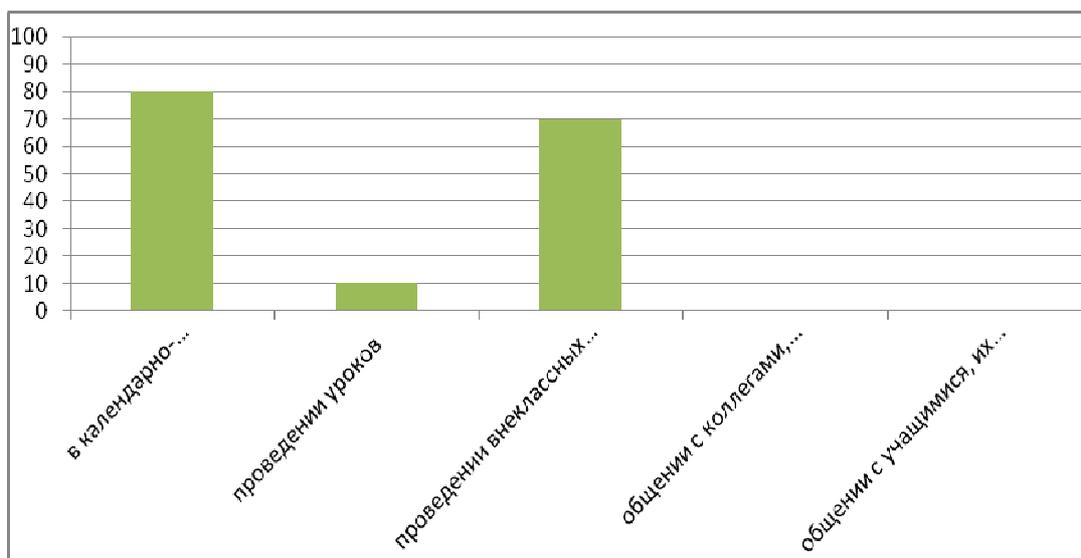


Диаграмма №5. Трудности молодых педагогов в организации учебно-воспитательного процесса

В организации учебно-воспитательного процесса у молодых педагогов возникают трудности в календарно-тематическом планировании (80% респондентов), причины которых были рассмотрены в предыдущей главе, в проведении уроков и внеклассных мероприятий (70% респондентов), а в общении с коллегами не возникает трудностей (0% респондентов).

Данные трудности возникают из-за неопытности молодых педагогов. Чаще всего это связано с малым количеством часов практики при обучении будущего специалиста. Набраться опыта в стенах организации можно благодаря помощи со стороны более опытных коллег. В подтверждении оказания внимания и помощи со стороны наставников и руководства образовательного учреждения можно предоставить результаты опроса об отношении с педагогическим коллективом:

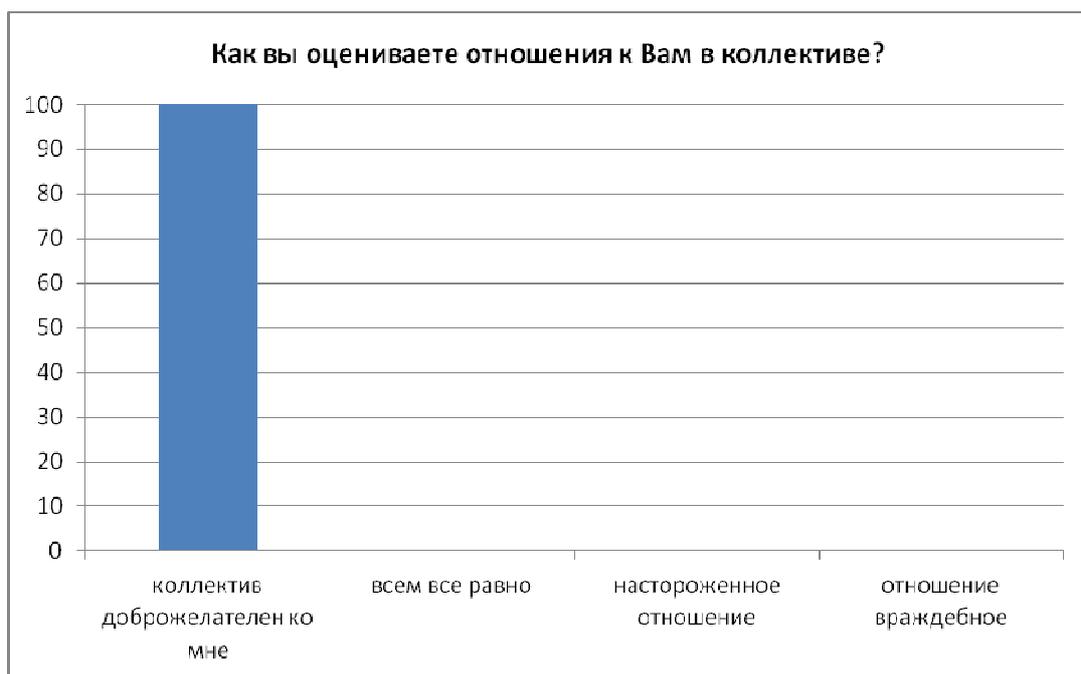


Диаграмма №6. Оценка молодых педагогов отношения со стороны педагогического коллектива

Из данной диаграммы видно, что отношения молодых педагогов с педагогическим коллективом складываются на доброжелательной основе, так считают 100% опрошенных. Благодаря этому новички получают помощь различного рода со стороны более опытных коллег.



Диаграмма №7. Результат опроса молодых педагогов о помощи в адаптации к новой социальной роли

Большая часть педагогического коллектива и администрации техникума заинтересованы в помощи молодым педагогам. Многие респонденты отметили степень их участия в процессе адаптации. В равной мере помощь оказывалась образовательным учреждением (80%), а также наставником и другими опытными педагогами (60%).



Диаграмма № 8. Результаты опроса молодых педагогов о помощи со стороны педагогического коллектива

Итогом исследования стал опрос молодых педагогов о помощи различного рода со стороны более опытных коллег. Обмен опытом преподавания, методиками, помощь в организации и проведении уроков и мероприятий, в составлении и заполнении документации, посещение семинаров и конференций, помогают решить проблемы, связанные с недостатком профессионального опыта, большой загруженностью учебными занятиями и нехваткой свободного времени.

Выводы. Исходя из результатов эмпирического исследования можно сделать выводы о том, что в процессе социально-профессиональной адаптации молодых педагоги сталкиваются с проблемами, возникающими чаще всего из-за их неопытности. Наставничество и оказание помощи со стороны руководства и коллектива способствуют успешному прохождению процесса адаптации в образовательной организации.

Литература:

1. Василькова, Ю.В., Василькова, Т.А. Социальная педагогика. Курс лекций [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 440 с.
2. Карпов, А.В. Психология профессиональной адаптации [Текст]: монография / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.
3. Ковалев, В.И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.И. Ковалев, В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1982. – № 6. – С. 33-44.

Психология

УДК 159.922

кандидат биологических наук, доцент Мисбахов Алмаз Айратович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат биологических наук, доцент Рахимов Марат Ильшатович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

старший преподаватель Азизова Ирина Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПОДХОДОВ ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические аспекты взаимодействия ребенка и взрослого в контексте теоретического анализа подходов зарубежных авторов. Авторами статьи рассматриваются основные теоретические подходы к изучению взаимодействия между ребенком и взрослым на ранних этапах его развития. Между объектами коммуникации существуют аффективные механизмы социального взаимодействия. Вначале срабатывают врожденные аффективные механизмы, в результате которых формируются изначально социальные познания в процессе общения с матерью, и только за тем, познание предметного мира окружающих объектов.

Ключевые слова: психологическое развитие ребенка, социальное взаимодействие, механизмы установления коммуникации.

Annotation. The article examines the psychological aspects of interaction between a child and an adult in the context of a theoretical analysis of the approaches of foreign authors. The authors of the article consider the main theoretical approaches to the study of interaction between a child and an adult in the early stages of its development. There are affective mechanisms of social interaction between the objects of communication. Initially, innate affective mechanisms are triggered, as a result of which initially social cognition is formed in the process of communication with the mother, and only after that, cognition of the objective world of surrounding objects.

Keywords: psychological development of a child, social interaction, mechanisms of establishing communication.

Введение. В исследовании основных теоретических подходов к изучению взаимодействия между ребенком и взрослым на ранних этапах его развития в теоретических положениях П. Шпитца, Дж. Боулби, М. Эйнсворт представлены данные о влиянии социальных факторов в формировании разнонаправленных взаимодействий в психологическом развитии ребенка [1, 13, 24, 37].

Вместе с тем, между разными крайними точками зрения существует несколько промежуточных вариантов в психологических подходах к изучению синергетической связи ребенка и взрослого, оказывающих влияние на эффективность их взаимодействия в различных сферах коммуникации.

Проблема развития социального взаимодействия между субъектами межличностного общения на ранних этапах развития ребенка является кардинально значимой по своему содержанию, пониманию психологической природы механизмов, движущих сил развития человека как личности [8].

Специфические особенности развития аффективной, когнитивной и конативной сфер ребенка проявляются в совместной деятельности ребенка и взрослого по изучению объектов окружающего мира и установлению межпредметных связей, обеспечивающих эффективность совместной деятельности [4, 5, 18].

Приобретенные знания, с одной стороны, позволяют расширить диапазон современных представлений о социализации ребенка на разных этапах детства, с другой, формируют требования современного общества к его обязанностям, которые позволяют наиболее полно социализироваться в обществе.

В работах К.Тревартена прослеживается тенденция описания врожденных механизмов, непосредственно участвующих в распознавании эмоциональной сферы окружающих людей и интеграции деятельности ребенка в зависимости от изменения экспрессии аффективных состояний взрослых [1, 11, 34].

Данные механизмы по установлению коммуникации функционируют лишь в том случае, если аффективное взаимодействие вызывает интересую координативную кинематическую подстройку, проявляющейся в синхронизации активности межличностного общения [12, 23].

Т. Тревартен значительное внимание уделяет эмоциональной регуляции социального взаимодействия в зависимости от подкорковых структур лимбической системы и ретикулярной формации, влияющей на эффективность психологических механизмов, самоконтроля и регуляции отдельных двигательных операций по усовершенствованию социального взаимодействия [1, 11, 34].

Изложение основного материала статьи. Как полагает Р. Мухамедрахимова существуют взаимные эмоциональные подстройки социальных взаимодействий матери и ребенка, которые проявляются в подстраивании ребенка под индивидуальный уровень предпочитаемых эмоциональных реакций матери, а также под уровень ее сенсорики [7, 16].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что аффективный компонент является врожденным и занимает первое место в социальном взаимодействии ребенка с окружающим миром, а когнитивное развитие по отношению к аффективному вторично.

По мнению Р.П. Хобсона, социальные стимулы проявляются непосредственно и выражаются во врожденной способности к аффективной коммуникации с различными людьми в зависимости от детерминирования способности к организации экспрессивных реакций в различных ситуациях [9, 26].

При этом автор выделяет первичную и вторичную интерсубъективность в способности ребенка воспринимать и отвечать на аффективную реакцию окружающих людей, ситуационных событий и социальных стимулов.

Вместе с тем, автор полагает, что различие между интерперсональными и объективными отношениями детерминировано когнитивными, мотивационными, эмоциональными формами перцептивного взаимодействия между субъектами и объектами социальной коммуникации в предсказуемых и непредсказуемых ситуативных факторах [9, 26].

Дистанцирование мысли от внешнего окружающего мира происходит в результате действенного контакта путем реализации двух механизмов отношений «Я-Оно» и «Я-Ты». Первый механизм проявляется за счет сенсомоторных способностей, выраженных в обобщение определенных особенностей восприятия объекта, с учетом индивидуального опыта взаимодействия с различными субъектами и объектами внешнего мира.

Второй механизм подразумевает интерперсональные отношения, развивающиеся в понимании ребенком личности других людей как наделенных способностью переживать различные психические состояния.

В процессе усвоения специфики характера социальных отношений у ребенка возникает склонность к пониманию различного восприятия окружающих людей, что проявляется в символизации различного значения одних и тех же воздействующих факторов [3, 14, 25].

Несмотря на это, данные механизмы проявления отношений первоначально независимы между собой и пересекаются только в конце первого года жизни с появлением способности ребенка к символизации своего отношения по механизму «Я-Ты», вызывая когнитивные реакции усвоения информации не только на основе собственного опыта, но и на опыте социальных коммуникаций с окружающими людьми.

Начиная с возраста 18 месяцев у детей формируется способность к ролевой игре, которая предполагает представления о себе с участием окружения других людей и складывающихся ситуациях по принципу не только, «что есть», но и то «что должно быть» в результате конструктивного взаимодействия субъектов [2, 22, 35].

На первичных этапах развития когнитивной сферы происходит, прежде всего, развитие тех психических процессов, которые в достаточной степени обеспечивают эффективность коммуникационного взаимодействия ребенка с внешней средой через наглядные образы воспринимаемых объектов окружающего мира в условиях постоянно изменяющихся ситуаций.

После шести месяцев жизнедеятельности ребенка у него в достаточной степени начинают проявляться отдельные элементы речевого общения с окружающими людьми и формирование потребности в речевой коммуникации, в познании окружающих объектов.

Особое место в развитии взаимодействия ребенка и взрослых на ранних этапах созревания эмоциональной сферы влияют объективные условия, способствующие развитию саморегуляции, эмоций и чувств в процессе межличностного общения [10, 28, 31].

Мотивационная сфера ребенка формируется через удовлетворение потребностей в аффилиации, в безопасности, общении, новых впечатлениях, эмпатии, депривация которых приводит к психическому и физическому нездоровью детей, что может в дальнейшем негативно отразиться на социальной адаптации [17, 36].

Следует заметить, что мотивационная активность ребенка формируется в процессе удовлетворения его потребностей в новых впечатлениях об окружающих объектах и связанного с ними поведения, удовлетворяющего запросы установления коммуникативных связей между другими людьми.

Формирование «Я-концепции» у ребенка на раннем этапе его развития происходит под влиянием разноуровневых отношений социального взаимодействия мира детей и мира взрослых с учетом особенностей возрастного развития в различные периоды детства [21, 29, 30].

При этом, развитие поведенческих реакций ребенка представляет собой последовательный процесс, идущий от менее дифференцированных движений, специфичных для первого года жизни, через интенсивное усвоение собственного тела по достижению дифференциации предметной деятельности и развитию речевой коммуникации на втором году жизни [20, 32].

Основная линия развития конативной сферы ребенка на раннем этапе возрастного развития представляет собой стремление к формированию эмоционального взаимодействия со взрослым и установлению обратной связи в восприятии результатов совместной деятельности и эмоциональной реакции на них [19, 33].

Когнитивный базис позволяет, с одной стороны, в процессе общения расширить информационный диапазон познания мира, с другой стороны, освоить навыки социальной коммуникации в вербальных и невербальных формах проявления между миром людей и миром вещей, тем самым выявить основные закономерности взаимодействия как с предметным миром, так и с миром социального окружения для установления адекватной взаимосвязи в восприятии окружающего мира и обеспечение когнитивно-социального развития [6, 15, 27].

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического анализа авторских подходов к нами выделены следующие концептуальные точки зрения на формирование первичных психических механизмов, обеспечивающих эффективность речевой коммуникации:

1. Основной первопричиной врожденной психической активности, на основе которой формируются когнитивные процессы являются отношения «Я-Оно» как механизма раскрытия сенсомоторных способностей путем познания социального мира.

2. Между объектами коммуникации существуют аффективные механизмы социального взаимодействия.

3. Вначале срабатывают врожденные аффективные механизмы, в результате которых формируются изначально социальные познания в процессе общения с матерью, и только за тем, познание предметного мира окружающих объектов.

4. Отношения «Я-Ты» как выражение интерперсонального взаимодействия по линии понимания ребенком своей идентичности (самости), наделенной способностью переживать различные эмоциональные состояния в различных видах деятельности и социального взаимодействия.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 5. – С. 11.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 12. – С. 21.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2021. – № 3. – С. 38.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 8. – С. 76.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., 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 личноно 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., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 8. – С. 56.
18. 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.
19. 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.
20. 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.
21. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
22. 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.
23. 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.
24. 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.

25. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие конативного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 5. – С. 108
26. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие креативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции физкультурно-спортивной и учебно-познавательной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 8. – С. 74.
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. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Никоноров В.Т. Интегральная оценка игровой одаренности детей на предварительном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 4. – С. 110.
30. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шамгуллина Г.Р. Комплексная оценка спортивного таланта легкоатлетов-многоборцев на промежуточном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 7. – С. 44.
31. 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.
32. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
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. 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.

Психология

УДК 159.9.072.53: 613.81: 613.83

магистр психологии Никитин Сергей Иванович

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

медицинский психолог Ивакин Андрей Андреевич

Негосударственный реабилитационный центр «Наркологический центр «Lotus-clinic» (ООО «Клиника Лотос») (г. Нижний Новгород)

ТРЕНИНГ СЕНЗИТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ИНДИВИДУУМОВ УПОТРЕБЛЯВШИХ ПСИХОАКТИВНЫЕ ВЕЩЕСТВА НА СТАДИИ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. В статье представлена опытно-экспериментальная работа, по выявлению эффективности тренинга сензитивности, который направлен на формирование эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции. Разрабатывался и реализовывался тренинг сензитивности, на формирование эмпатийных способностей. Описаны констатирующий, формирующий и контрольный этап исследования. Статья адресована наркологам, психиатрам, психологам, социальным работникам, в государственных специализированных наркодиспансерах и негосударственных реабилитационных центрах, для формирования эмпатийных способностей у реабилитируемых индивидуумов.

Ключевые слова: тренинг сензитивности, эмпатийные способности, эмпатия, эмпатийные тенденции, эмоциональный отклик, ремиссия у аддиктов, психоактивные вещества.

Annotation. The article presents an experimental work to identify the effectiveness of sensitivity training, which is aimed at the formation of empathic abilities in individuals who used psychoactive substances at the stage of integration. Training of sensitivity was developed and implemented, for the formation of empathic abilities. The ascertaining, forming and control stages of the research are described. The article is addressed to narcologists, psychiatrists, psychologists, social workers, in state specialized drug dispensaries and non-state rehabilitation centers, for the formation of empathic abilities in rehabilitated individuals.

Keywords: sensitivity training, empathic abilities, empathy, empathic tendencies, emotional response, remission in addicts, psychoactive substances.

Введение. Проблемой современного российского общества, является увеличение индивидуумов, употребляющих психоактивные вещества. Как следствие, у людей с аддиктивным поведением отсутствие духовной культуры личности, слабовыраженная эмоциональная зрелость, неумение сопереживать, радоваться за другого, невозможность в полной мере сочувствовать. Реабилитационная работа с лицами, употреблявшими психоактивные вещества, представляет собой наибольший и важнейший элемент сохранения ремиссии у аддиктов. Эффективный инструмент психотерапии индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, являются групповые психологические упражнения, направленные на развитие эмпатии.

Эмпатия, это способность погрузиться во внутренний мир другого индивидуума, уметь понимать его чувства, мысли и состояние, сочувствовать и сопереживать ему. Развитая эмпатия у индивидуума, оказывает влияние на всю его личность, повышает продуктивность деятельности и мотивацию [1, 2, 4, 8, 9 и др.]. Развитие эмпатийных способностей у аддиктов на сегодняшний момент, является актуальной в реабилитации индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества. Отсутствие эмпатийных способностей, приводит к нарушению психологической адаптации на стадии интеграции, у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества. Эффективным методом формирования эмпатии у аддиктов, является тренинг сензитивности, который способствует увеличению компетентности в социальном общении, приобретения навыка межличностного взаимодействия, развивается сочувствие и сопереживание к другим участникам процесса взаимодействия в социуме. А.В. Пилипенко, И.А. Соловьева считают, что форма психологической работы с аддиктами, на стадии интеграции в виде групповых психологических упражнений, представляют наибольший эффективный инструмент в реабилитации индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества [6].

Изложение основного материала статьи. Цель данного исследования заключается в создании условий для способности сопереживания и сочувствия окружающим, личностного роста участников тренинга, умение выражать свои чувства, лучше понимать людей, по средствам тренинга сензитивности. *Объект нашего исследования*, это эмпатийные способности у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции и у индивидуумов, не употребляющих психоактивных веществ. *Предметом исследования* является процесс формирования эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, посредством тренинга сензитивности. *Задачи*, решаемые в исследовании: 1. Провести эмпирическое исследование эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции и у индивидуумов, не употребляющих психоактивных веществ, с помощью опытно-экспериментальной работы. 2. Разработать и реализовать тренинг сензитивности, как средство формирования эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции. В качестве *гипотезы исследования* выступает предположение, что тренинг сензитивности, направленный на формирование эмпатийных способностей по отношению к окружающим, развитие чуткости в межличностном взаимодействии, способности восприимчивости к происходящим в группе процессам, способствует формированию эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества, на стадии интеграции. *Методы*, используемые в исследовании: эмпирические (констатирующий эксперимент, беседа, наблюдение, психогимнастические упражнения); психодиагностические (Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [3, с. 5-9]; Методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупов [2, с. 229-233]). *Практическая значимость* нашего исследования заключается в том, что разработанный и реализованный тренинг сензитивности, для формирования эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, может быть использован наркологами, психиатрами, психологами, социальными работниками, в государственных специализированных наркодиспансерах и негосударственных реабилитационных центрах, для лиц употреблявших психоактивные вещества, на стадии интеграции. *Исследовательская база опытно-экспериментальной работы*, проводилась на базе негосударственного наркологического центра (на примере «Lotus-clinic» (ООО «Клиника Лотос») города Нижнего Новгорода).

Принимали участие в опытно-экспериментальной работе 20 индивидуумов в возрасте от 18 до 45 лет. Экспериментальная группа 10 индивидуумов мужского пола, средний возраст 30 лет. Пациенты с алкогольной и наркотической зависимостью, находящиеся на реабилитации наркологического центра «Lotus-clinic» города Нижнего Новгорода, с диагнозом синдрома зависимости вследствие употребления алкоголя и наркотических веществ (F10.2; F11.2; F12.2; F14.2; F15.2 и F19.2 по критериям МКБ10). Стаж употребления психоактивных веществ в экспериментальной группе от 6 месяцев до 10 лет. В контрольную группу вошли 10 индивидуумов мужского пола, средний возраст 32 лет, не имеющих наркотической, алкогольной зависимости и не находящихся на реабилитации в наркологическом центре. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этап исследования.

На первом этапе исследования, в таблице 1, нами были проведены психодиагностические исследования, эмпатийных тенденций и эмоционального отклика, экспериментальной N1=10 группы и контрольной N2=10 группы индивидуумов, с помощью психодиагностических методик [2, 3].

Средние значения эмпатийных тенденций и эмоционального отклика экспериментальной и контрольной группы индивидуумов на констатирующем этапе исследования

Констатирующий этап исследования				
Уровни выраженности эмпатии	Экспериментальная группа N1=10		Контрольная группа N2=10	
	Экспресс-диагностика эмпатии (модификация И.М. Юсупова)	«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна	Экспресс-диагностика эмпатии (модификация И.М. Юсупова)	«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна
	Эмпатийные тенденции	Эмоциональный отклик	Эмпатийные тенденции	Эмоциональный отклик
	Средние значения N1=10	Средние значения N1=10	Средние значения N2=10	Средние значения N2=10
63-81 высокий уровень;			75	80
36-12 низкий уровень;	35	32		
Баллы	Баллы Xср	Баллы Xср	Баллы Xср	Баллы Xср

Исследование в таблице 1 показало, что в экспериментальной N1=10 группе, уровень эмпатийных тенденций и эмоционального отклика, находится на низком уровне, а в контрольной N2=10 группе, уровни высокие. Резюмирую сказанное в нескольких выводах: 1. Эмпатийные тенденции и эмоциональный отклик у индивидуумов употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции экспериментальная группа N1=10, находится на низком уровне и нуждается в коррекционной работе. Таким образом, проведение тренинга сензитивности на формирование эмпатийных способностей, может способствовать повышению эмпатии и эмпатийных составляющих у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, на втором этапе исследования. 2. Эмпатийные тенденции и эмоциональный отклик у индивидуумов, не употребляющих психоактивных веществ контрольная группа N2=10, находится на высоком уровне и не требуют дополнительных социально-психологических тренировок, с помощью тренинга сензитивности.

Второй этап исследования эмпатийных способностей у индивидуумов употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, предполагает разработку и реализацию тренинга сензитивности, как средство формирования эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции. Программа тренинга сензитивности, разработана на основе различных тренинговых программ, предложенных В.И. Долговой, Е.В. Мельник, Н.А. Зиминной, Е.А. Левановой, И.О. Телегиной, А.Г. Волошиной, В.А. Плешаковым, А.Н. Соболевой, А.В. Пилипенко, И.А. Соловьевой, Е.В. Сидоренко, Ю.Н. Хрящевой, С.И. Макшановым и др. [2, 3, 5, 6, 7 и др.].

Разработанный тренинг сензитивности рассчитан на 18-20 академических часов и занятий в течение 5 дней, по 3-4 часа в 1 день. Участниками тренинга могут быть индивидуумы, употреблявшие психоактивные вещества на стадии интеграции, находящиеся в специализированных государственных наркодиспансерах и негосударственных реабилитационных центрах, для пребывания, реабилитации и лечения наркозависимых, в количестве 8-12 индивидуумов тренинговой группы.

Важно отметить, что каждая встреча участников начиналась с шеринга между индивидами, определялся настрой участников группы на работу и встреча заканчивалась шерингом, подведением итогов занятия. Каждое проводимое тренинговое упражнение, заканчивалось шерингом между участниками.

В первый день занятий проводились тренинговые упражнения, которые были направлены: «Имя+» Цель: знакомство, первичную диагностику группы; «Фокус с цветами» Цель: определение задач и сути изучаемого в тренинге процесса; «Рассказ охотника (рыбака, путешественника)» Цель: повышения внимания и концентрации на других индивидуумах; «Узнай меня» Цель: вербальное определение индивидуума, с помощью интонации и голоса [5]; «Никто из вас не знает, что я...», «Атомы» Цель: раскрепощение индивидуумов в группе [7].

Во второй день занятий проводились тренинговые упражнения, которые были направлены: «Поменяться местами» Цель: снижение напряжённости в группе; «Калька» Цель: вчувствоваться в состояние другого индивидуума; «Цвета» Цель: расширение своего словарного запаса, который индивидуум может использовать для обозначения своих чувств, своего состояния [7]; «Самые рассеянные предметы (Ластик, Точилка, Линейка)» Цель: концентрация внимания у индивидуумов, развитие умения выделить из общего фона совершенно определённые предметы; «Транспортное средство» Цель: вчувствоваться друг в друга; «Поворот на 90 градусов» Цели: повышает настроение, снижает напряжённость; «Стоп» Цель: обращается своё внимание на тонкости отношений между индивидами в группе, чувствование своих внешних границ; «Рулетка» Цель: понимать, что думают другие, без слов [5].

В третий день занятий проводились тренинговые упражнения, которые были направлены: «Обращение» Цель: включения каждого участника в ситуацию групповой работы; «Слепой и поводырь» Цель: осознания взаимодействия в паре индивидуумов; «Чехарда» Цель: улучшение настроения участников. «Зеркало» Цель: обратить внимание индивидуумов друг на друга и их состояние [7]; «Чувствую, Думаю, Ощущаю» Цель: научиться распознавать ощущения, чувства и мысли; «Твои ладони» Цель: развитие навыков эмпатии у индивидуумов [6].

В четвёртый день занятий проводились тренинговые упражнения, которые были направлены: «Антипод» Цель: осознанию проявлений эмпатичности у индивидуумов, развитию и тренировке эмпатичных качеств; «Картина» Цель: тренировка сензитивности [7]; «Ищу друга» Цель: обсуждение отношений между индивидами; «Внешний признак» Цель: позволяет индивидуумам сосредоточиться друг на друге; «Летающие» Цели: Развитие всматривание в другого индивидуума, исключая речь; «Цепочка фигур» Цель: отслеживать невербальные проявления у индивидуумов в группе [5].

В пятый день занятий проводились тренинговые упражнения, которые были направлены: «Приветствие» Цель: создание работоспособности у индивидуумов; «Ладочки» Цель: развитие тактильной чувствительности у индивидуума, способности опознавать другого человека [7]; «Покажи глазами» Цель: Развить визуальную сензитивность у индивидуумов; «Круг» Цель: сосредоточится друг на друге, наладить взаимодействие между индивидуумами; «Сад и огород» Цели: Развитие наблюдательности [5]; «Мои чувства» Цель: Установка контактов со своими чувствами и развитие навыков эмпатии [6].

Итак, участвуя в тренинге сензитивности, индивидуумы, употреблявшие психоактивные вещества на стадии интеграции, учатся практическим навыкам по пониманию другого индивидуума в группе, быть более коммуникабельным, отзывчивым, не конфликтовать в группе, распознавать чужие жесты, эмоции и мимику, сопереживать и сочувствовать друг другу.

На третьем этапе исследования, для выявления уровней сформированности эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, контрольный этап исследования, было проведено повторно психодиагностическое исследование с помощью методик: Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [3, с. 5-9], Методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупов [2, с. 229-233].

Необходимо отметить, что по результатам контрольного этапа исследования таблица 2, в экспериментальной группе N=10, у индивидуумов употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, эмпатийные тенденции увеличились на +8%, эмоциональный отклик увеличился на +11% и достигли нормального уровня, по сравнению с констатирующим этапом исследования у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, где был зафиксирован низкий уровень выраженности эмпатии.

Таблица 2

Средние значения эмпатийных тенденций и эмоционального отклика у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровни выраженности эмпатии	Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
	Экспериментальная группа N1=10		Экспериментальная группа N1=10	
	Экспресс-диагностика эмпатии (модификация И.М. Юсупова)	«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна	Экспресс-диагностика эмпатии (модификация И.М. Юсупова)	«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна
	Эмпатийные тенденции	Эмоциональный отклик	Эмпатийные тенденции	Эмоциональный отклик
	Средние значения N1=10	Средние значения N1=10	Средние значения N1=10	Средние значения N1=10
37-62 нормальный уровень;			43	42
36-12 низкий уровень;	35	32		
Баллы	Баллы Xср	Баллы Xср	Баллы Xср	Баллы Xср

Следует обратить внимание, что эмпатийные способности у индивидуумов употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, стали находиться на среднем уровне эмпатийных составляющих, на контрольном этапе исследования, по сравнению с констатирующим этапом исследования, где эмпатийные способности находятся на низком уровне эмпатийных составляющих.

Выводы. По результатам нашего исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Проведённое эмпирическое исследование, с помощью опытно-экспериментальной работы показало:

А. По нашему мнению предложенная гипотеза исследования: что тренинг сензитивности, направленный на формирование эмпатийных способностей по отношению к окружающим, развитие чуткости в межличностном взаимодействии, способности восприимчивости к происходящим в группе процессам, способствует формированию эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, подтвердилась и нашла своё применение в экспериментальной группе N1=10 на констатирующем и контрольном этапе исследования, на базе наркологического центра «Lotus-clinic» города Нижнего Новгорода.

Б. По результатам контрольного этапа исследования, в экспериментальной группе N1=10, у индивидуумов употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, эмпатийные тенденции увеличились на +8%, эмоциональный отклик увеличился на +11% и достигли нормального уровня, по сравнению с констатирующим этапом исследования у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, где был зафиксирован низкий уровень выраженности эмпатии. Эмпатийные способности экспериментальной группы N1=10, у индивидуумов употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, стали находиться на среднем уровне эмпатийных составляющих, на контрольном этапе исследования, по сравнению с констатирующим этапом исследования, где эмпатийные способности находятся на низком уровне эмпатийных составляющих.

В. Констатирующий этап исследования показал, что эмпатийные тенденции и эмоциональный отклик у индивидуумов, не употребляющих психоактивных веществ контрольная группа N2=10, находится на высоком уровне и не требуют дополнительных социально-психологических тренировок, с помощью тренинга сензитивности.

2. Разработанный и проведённый тренинг сензитивности, как средство формирования эмпатийных способностей у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции, показал свою

эффективность, в результате разработанных и реализованных тренинговых упражнений, направленных на развитие эмпатии и эмпатических способностей. Таких, как: «Имя+»; «Фокус с цветами»; «Рассказ охотника (рыбака, путешественника)»; «Узнай меня»; «Никто из вас не знает, что я...»; «Атомы»; «Поменяться местами»; «Калька»; «Цвета»; «Самые рассеянные предметы (Ластик, Точилка, Линейка)»; «Транспортное средство (средство передвижения)»; «Поворот на 90 градусов»; «Стоп»; «Рулетка»; «Обращение»; «Слепой и поводырь»; «Чехарда»; «Зеркало»; «Чувствую, Думаю, Ощущаю»; «Твои ладони»; «Антипод»; «Картина»; «Ищу друга»; «Внешний признак»; «Летающие»; «Цепочка фигур»; «Приветствие»; «Ладочки»; «Покажи глазами»; «Круг»; «Сад и огород»; «Мои чувства» [5-7 и др.], предложенные упражнения были нами модернизированы и адаптированы в опытно-экспериментальной работе.

Таким образом, в ходе нашего опытно-экспериментального исследования подтверждено, что разработанный и реализованный тренинг сензитивности, позволил улучшить эмпатийные способности у индивидуумов, употреблявших психоактивные вещества на стадии интеграции.

Литература:

1. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия / Монография. – М. Издательство «Перо», 2014 – 185 с.
2. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия и коммуникативная компетентность. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2007 – 253 с.
3. Зимина Н.А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: методические рекомендации для студентов / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; / Н.А. Зимина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015 – 42 с.
4. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2013. – 175 с.
5. Леванова Е.А., Телегина И.О., Волошина А.Г., Плешаков В.А., Соболева А.Н. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия 3-е изд. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
6. Пилипенко А.В., Соловьева И.А. Зависимые, созависимые и другие трудные клиенты: психологический тренинг. – М.: Психотерапия, 2011. – 192 с.
7. Сидоренко Е.В., Хрящева Ю.Н., Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге / Под редакцией Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: «Речь», Институт тренинга, 2000. – 256 с.
8. Cuff V., Brown S.J., Taylor L., Howat D. Empathy: a review of the concept // Emotion review. – 2014. – Vol. 7. P. 1-10.
9. Heyes C. Empathy is not in our genes // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. – 2018. – N 95. – P. 499-507.

Психология

УДК 158.8

кандидат психологических наук Прокопьева Светлана Александровна

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ «ИДЕАЛЬНОГО ВОСПИТАТЕЛЯ»

Аннотация. В исследовании затронут достаточно острый вопрос о компонентах, включаемых в образ «идеального воспитателя» разными людьми. Основной целью являлось описание основных социальных представлений об образе воспитателя как ориентира профессионального развития педагогов детского образовательного учреждения. Эмпирическим путем выявлены и соотнесены данные анкетного опроса, проективной техники и выявлены оптимальные с точки зрения педагогов и родителей качества, присущие «идеальному» образу воспитателя.

Ключевые слова: образ, «идеальный воспитатель», родитель, педагог, качества личности.

Annotation. The study raises a rather acute question about the components included in the image of the "ideal educator" by different people. The main goal was to describe the main social ideas about the image of a teacher as a reference point for the professional development of teachers of a children's educational institution. The data of the questionnaire survey and the projective technique are empirically identified and correlated, and the qualities inherent in the "ideal" image of the educator are optimal from the point of view of teachers and parents.

Keywords: image, "ideal educator", parent, teacher, personality qualities.

Введение. Повышение качества дошкольного образования находится в прямой зависимости от кадров. К работе дошкольных учреждений сегодня предъявляются всё более высокие требования, которые преломляются в систему задач, стоящих перед педагогами дошкольного образования.

Современный педагог дошкольного образования, должен быть разносторонне развит, являющийся примером человеколюбия, порядочности, педагог, владеющий педагогическим мастерством, а так же знать приоритетные направления развития образовательной системы. Прежде всего, в своей работе воспитатель должен выстроить взаимоотношения со всеми участниками педагогического процесса. Главной задачей современной системы дошкольного образования является повышение качества воспитательной и образовательной работы, создание условий для творческой самореализации личности каждого ребёнка. В связи с этим педагог должен четко понимать, чего от него ожидают родители, какой воспитатель является для них идеалом.

Изложение основного материала статьи. Идеал складывается из представлений человека, от полученного жизненного опыта. В свою очередь, социальный идеал можно определить как совокупность базовых принципов, определяющих перспективу развития и совершенствования объединения людей.

В психологическом словаре под представлением понимают наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в воображении.

Рубинштейн С.Л. в своих трудах рассматривает представление как, воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте [1].

По мнению С. Московичи представление выступает как социально-психологический феномен включающий в себя все формы познания, объединяющий идеи, мысли, образы, и знание которыми совместно пользуются члены коллектива [2].

Следует отметить, что не всегда наше представление о каком-либо образе значимого человека имеет положительный оттенок. Так и в педагогическом процессе представление родителей и педагогов об образе идеального воспитателя, складывается под влиянием среды, в которой живёт человек. На его представление влияют множество факторов, особенно под воздействием средств массовой информации.

В последнее время идет оживленное обсуждение воспитателей и учителей в сети интернет. Именно поэтому принципиально важно изучать социальное представление родителей и педагогов об образе воспитателя.

Выборкой исследования выступал: МДОУ «Детский сад № 52 «Родничок», педагоги и родители 40 человек.

Для реализации поставленных эмпирических задач использовались следующие методы: метод анкетирования, методика А.Л. Соломина «Цветовые метафоры», методы математической статистики (F-критерий Фишера).

Анализируя ответы педагогов и родителей, был составлен достаточно обширный список качеств, которыми должен обладать идеальный воспитатель, поэтому мы проведем математическую обработку полученных результатов.

Таблица 1

Значимые различия частотного анализа при выделении слов-маркеров с использованием F-критерия Фишера

Слова-маркеры	Педагоги	Родители	F-критерия Фишера
доброта	60%	77%	0,05
любовь к детям	51%	45%	-
терпение	33%	25%	-
внимание	9%	18%	0,05
равнодушие	42%	11%	0,01
грубость	21%	48%	0,01
агрессия	15%	15%	-
вспыльчивость	12%	14%	-

При анализе таблицы 1, можно наблюдать, что слова выбранные педагогами и родителями имеют схожую тенденцию, как положительной, так и отрицательной направленности. Так, доброта, как качество воспитателя более значимо для родителей, что подтверждается выявленным статистически значимым различием (0,05). Также выявлены статистически значимые различия (0,05) в более предпочитаемом качестве внимание для родителей. Следовательно, для более предпочитаемых качеств воспитателя, с точки зрения родителей, выбраны доброта, внимание, любовь к детям, терпение. Схожие характеристики к образу «идеального» воспитателя выбрали педагоги.

К отрицательным качествам воспитателя родители относят грубость, а педагоги равнодушие, что подтверждают статистически значимые различия (0,01). Также педагоги и родители к отрицательным качествам воспитателя относят агрессию и вспыльчивость.

Вторым этапом описания эмпирического исследования является анализ результатов методики цветowych метафор И.Л. Соломина.

При ранжировании более значимых по частоте встречаемости понятий, мы попробовали представить модель образа «идеального» воспитателя со стороны педагогов.

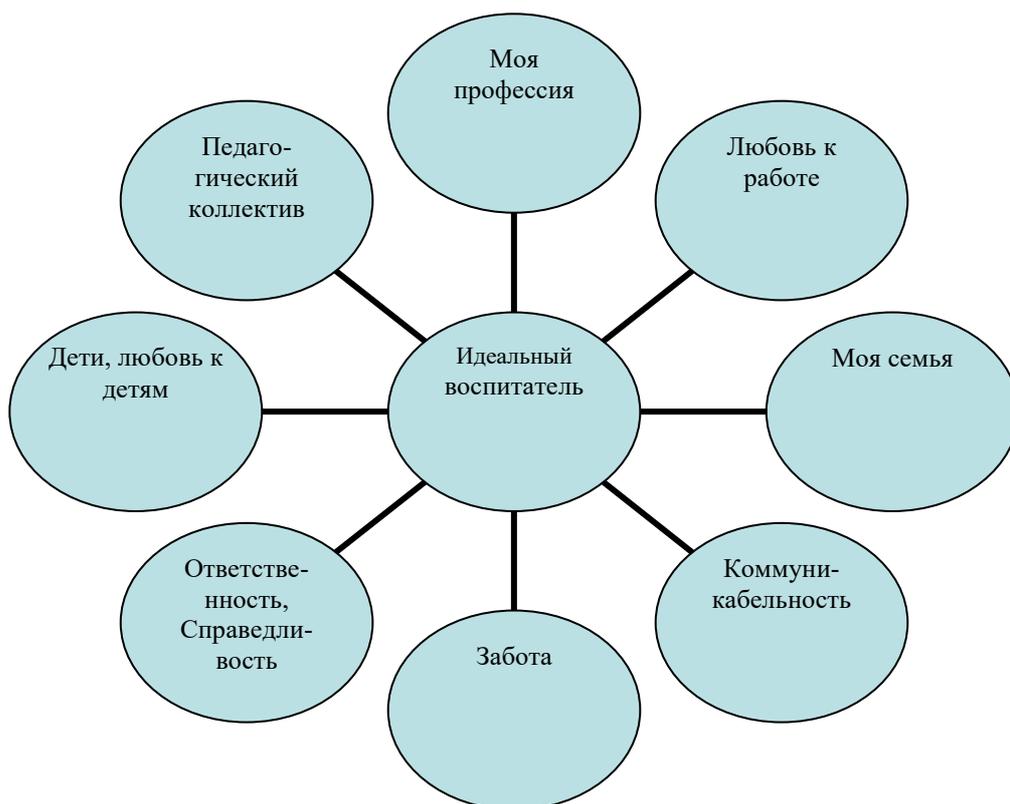


Рисунок 1. Модель «идеального» воспитателя с точки зрения педагогов

Согласно представленной схеме мы видим, что значимыми маркерами в модели «идеального» воспитателя выступают карьерные ориентации, которые включены в понятия «моя профессия», «педагогический коллектив» и «любовь к работе». Также в модели значительную часть занимают личностные особенности воспитателя, которыми должен обладать воспитатель «ответственность», «справедливость», «забота», «коммуникабельность». В качестве значимых для образа «идеального» воспитателя выступают «любовь к детям» и «моя семья». Следует обратить внимание, что для педагогов на первый план выходит категория работы и личностные особенности самих воспитателей.

Из данного исследования можно сделать вывод о том, что педагоги положительно относятся к своей профессии и во главу ставят следующие понятия: «доброта», «любовь к детям», «доброжелательность», «терпение». Адекватно оценивают происходящую действительность, и стараются вытеснить отрицательные моменты.

К отрицательным понятиям все педагоги отнесли «алкоголизм», «наркоманию», «рукоприкладство», «злость», «раздражительность».

Так же нужно обратить внимание, на следующие понятия: «креативность», «справедливость», «строгость», «мои обязанности». Из бесед с педагогами выяснилось, что педагоги пожилого возраста против каких-то перемен, и не воспринимают креативность как главное, они против перемен, они придерживаются консервативного стиля. С другой стороны педагоги молодого возраста, выбрали креативность и рассматривали ее как готовность к новому, к экспериментам.

При ранжировании более значимых по частоте встречаемости понятий, мы попробовали представить модель образа «идеального» воспитателя с точки зрения родителей.

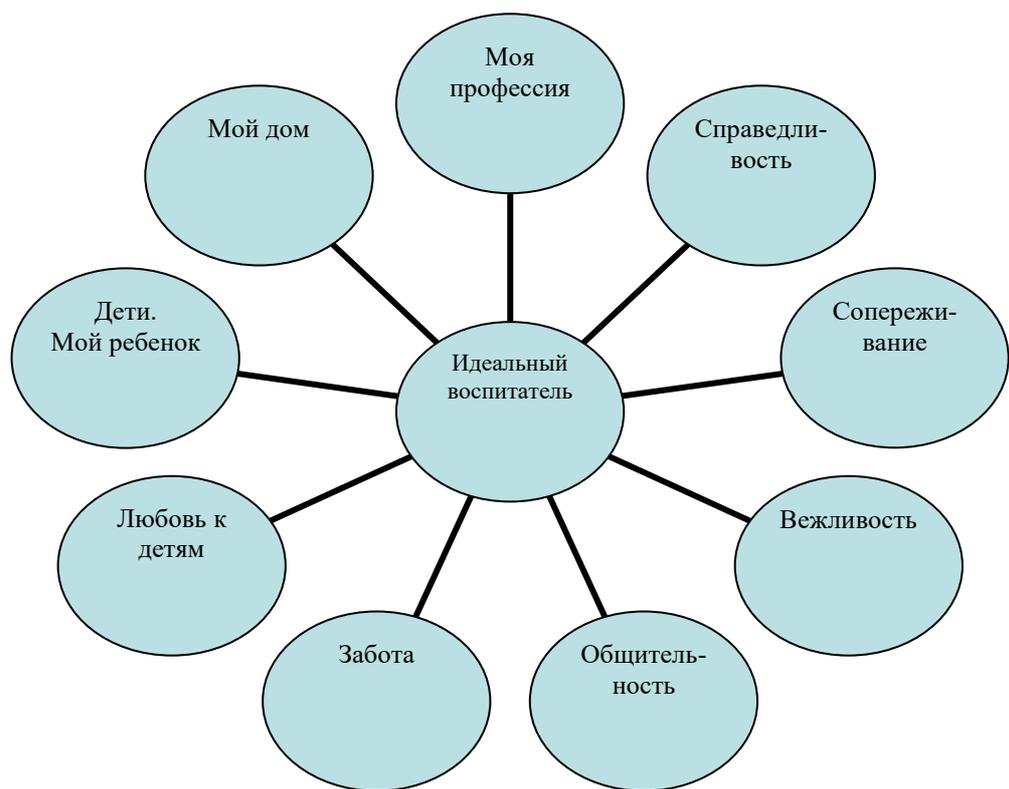


Рисунок 2. Модель «идеального» воспитателя с точки зрения родителей

При анализе модели «идеального» воспитателя с точки зрения родителей, большой упор сделан на личностные особенности воспитателей: «справедливость», «сопереживание», «вежливость», «общительность», «забота». Также родителей в значительной мере волнует в целом отношения воспитателей к детям, любовь к детям.

Исходя из анализа, мы можем судить о том, что в образ идеального воспитателя родители вкладывают следующие характеристики: мудрость, креативность, постоянное саморазвитие, ответственность, коммуникабельность, доброжелательность, вежливость. Исходя из выбранных категорий основой в образе лежат личностные характеристики, но не следует забывать и о том, что они обращают внимание на постоянное саморазвитие, однако не понятно саморазвитие профессиональное или личностное.

Сравнительный анализ, качеств «идеального» воспитателя у педагогов и родителей, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ качеств «идеального» воспитателя у педагогов и родителей

Педагоги	Родители
Моя профессия	Моя профессия
Педагогический коллектив	Мой дом
Любовь к своей работе	Дети, Мой ребенок
Дети	Вежливость
Коммуникабельность	Общительность
Справедливость	Справедливость
Ответственность	Сопереживание
Забота	Забота

Как видно из таблицы 2, сравнивая модели «идеального» воспитателя по частотному соотношению большинства выбранных характеристик исследуемого образа, можно заметить, что в родители в большей степени делают упор на личностные характеристики воспитателя: вежливость, общительность, справедливость, сопереживание, забота. Тогда как, педагоги кроме характеристик личности обращают внимание на особенности работы и педагогический коллектив, то есть отмечают и профессиональную направленность педагогов. Исходя из моделей, которые представлены в теоретических исследованиях, в нашем эмпирическом исследовании респонденты не отметили профессионального развития воспитателей. Возможно данный факт, можно объяснить тем, что воспитатели принимавшие участие в исследовании имеют достаточно высокий уровень профессионального развития и для них на данном этапе жизни данное не актуально. А для родителей важна забота и безопасность собственных детей и детей, которые окружают в садике в первую очередь. Также необходимо отметить, что и родители и педагоги единодушно отмечают доминирование такого понятия как «моя профессия», что может свидетельствовать о заинтересованности и профессиональном интересе как самих воспитателей, так и родителей.

Выводы. Исходя из сравнительного анализа модели «идеального» воспитателя по частотному соотношению большинства выбранных характеристик исследуемого образа, можно заметить, что родители в большей степени делают упор на личностные характеристики воспитателя: вежливость, общительность, справедливость, сопереживание, забота. Тогда как, педагоги кроме характеристик личности обращают внимание на особенности работы и педагогический коллектив, то есть отмечают и профессиональную направленность педагогов.

Литература:

1. Московичи С. Социальная психология. // Под ред. С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007. – 217 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.

Психология

УДК 159.923.2

аспирант **Ушаков Иван Иванович**

ФБГОУ ВО Нижегородский государственный

архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ТИП КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОЖАТОГО КАК ПЕДАГОГА И ЛИДЕРА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи диалогического общения и ценностных ориентаций вожатых детского оздоровительного лагеря. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление различий жизненных ценностных ориентаций личности вожатого в зависимости от типа диалогической направленности общения. Применялись методики: морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова); опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко). В исследовании принимало участие 48 вожатых. Возрастной диапазон: от 18 до 27 лет. 51% – девушки, 49% – юноши. Все участники исследования являлись студентами педагогических вузов. Исследование проводилось на базе детских летних лагерей. Результаты апробации позволили выявить положительную связь ценностных ориентаций и типа коммуникативной направленности личности вожатого.

Ключевые слова: вожатый, тип коммуникативной направленности, ценностные ориентации.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the relationship between dialogical communication and value orientations of counselors of a children's health camp. The ascertaining experiment was aimed at identifying differences in the life value orientations of the counselor's personality depending on the type of dialogical orientation of communication. The following methods were used: morphological test of life values (V.F. Sopov, L.V. Karpushina); test for studying the real structure of personal value orientations (S. S. Bubnova); questionnaire "Personality orientation in communication" (S. L. Bratchenko). 48 counselors participated in the study. Age range: from 18 to 27 years. 51% are girls, 49% are boys. All participants of the study were students of pedagogical universities. The study was conducted on the basis of children's summer camps. The results of the approbation revealed a positive relationship between value orientations and the type of communicative orientation of the counselor's personality.

Keywords: counselor, type of communicative orientation, value orientations.

Введение. Детский оздоровительный лагерь сегодня это образовательная организация [9], которая реализует задачи оздоровления, педагогической поддержки, воспитания и развития детей через включение в рекреационную, творческую и игровую совместную деятельность. Период каникулярного отдыха это также время для развития личности: получения нового жизненного опыта, формирования новых социальных и коммуникативных навыков, освоения новых видов творческой деятельности, дополнительного образования. Перед воспитанием детей в оздоровительном лагере ставятся задачи интеллектуального, социального развития, формирования традиционных нравственных ценностей и патриотического воспитания [7].

Задачи развития личности воспитанников актуализируют проблему профессиональной компетентности вожатого детского лагеря, его воспитательного, лидерского и ценностного потенциала, коммуникативной и социальной компетентности. Лидерский потенциал вожатого связан, прежде всего, со способностью в кратчайшие сроки сформировать и направлять детскую команду на социально значимые виды коллективной деятельности, ставить задачи развития группы, поддерживать ролевое распределение членов группы с целью наиболее продуктивного самоопределения в групповой жизни [4].

Лидерская позиция вожатого это целостное личностное образование, которое характеризуется ценностно-смысловыми ориентирами и ответственным ролевым самоопределением по отношению к детской образовательной общности, а также реальную направленность воспитательной деятельности вожатого на создание благоприятных образовательных условий для самореализации детского коллектива и самоопределения детей оздоровительного, проявляющуюся в продуктивной совместной деятельности и конструктивном стиле взаимодействия.

Двоякая позиция вожатого как лидера и как педагога проявляется в роли старшего товарища детей и характеризуется высоким уровнем доверительных и партнерских отношений. Основой лидерской позиции является коммуникативная направленность и ценностные ориентации личности вожатого как лидера детской группы [4]. Взаимодействие с детьми и воспитательная работа с детским коллективом обязывает вожатого быть, с одной стороны, быть гибким и толерантным, «равным детям», с другой стороны, иметь педагогический авторитет, чтобы транслировать подрастающему поколению духовно-нравственные ценности и высокие человеческие идеалы. В коммуникативной деятельности вожатого как лидера особое значение придается ценностям как моральной основе профессиональной, человеческой и, особенно, педагогической коммуникации [2], [3], [4].

Актуальность проблемы коммуникации вожатого обусловлена вариативностью образовательной среды и, в том числе, среды оздоровительного лагеря. Сложность педагогического общения в детском оздоровительном лагере связана с необходимостью в кратчайшие сроки организовать временный детский

коллектив и направить его на решение задач продуктивного взаимодействия и творческой деятельности на фоне эмоционального благополучия детей, минимизируя конфликтное течение процесса адаптации детей в новой общности. С другой стороны, вожатый выступает как лидер детской группы, и его взаимодействие с детьми должно строиться как на педагогическом авторитете, так и на его лидерской позиции.

Представляется важным для науки и практики воспитания и развития детей оздоровительного лагеря изучение условий эффективности общения вожатого как лидера детской группы на основе единства формы общения и ценностных ориентаций личности.

Изложение основного материала статьи. Дети оздоровительного лагеря нуждаются в полноценном контакте и общении со значимым взрослым, обеспечивающим как реализацию задач воспитания и развития детей, так и реализующим функции поддержки и принятия, фасилитации и защиты, постоянной позитивной и надежной обратной связи.

Педагогическое общение вожатого, реализующего воспитательные и образовательные цели, должно строиться на доброжелательности и заинтересованности, активном внимании, рефлексии и своевременной обратной связи, принятии, эмпатии и доверии, то есть, носить диалогический, а, значит, альтероцентрический характер, быть направленным на другого человека [2], [3].

Отечественная философская традиция рассматривает диалоговое общение как основу для общечеловеческого понимания (М.М. Бахтин), «диалогическую жизнь» и паритетный процесс взаимодействия партнеров (М. Бубер, М.М. Каган) [1]. Диалогический подход активно разрабатывается в образовании, поскольку диалог является сущностью образовательного процесса, диалоговое общение проявляется в формах «со-деятельности» и «со-творчества», а обучение и воспитание представляют собой школу диалога разных культур [1].

Диалогическое общение педагога изучается сегодня в педагогической психологии в аспектах становления механизмов эмпатии и рефлексии, обеспечивающих успешность педагогического общения с целью фасилитации обучающихся [2], [5]; межличностных качеств и культуры межличностных отношений, способствующих эффективному взаимодействию с обучающимися на основе поддерживающей мотивации, толерантности и доверия [2], [3], [5], [11]. Диалогическая направленность коммуникации студентов, модулирует характер профессионального общения в целом, обуславливая проявления механизмов эмпатии и рефлексии, выбор коммуникативных действий и межличностные свойства личности в позитивном ключе [8], [11].

Воспитание детей, по Государственной Стратегии развития воспитания в РФ до 2025г. должно опираться на систему «духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [7]. Эти ценности проявляются и транслируются детям и подросткам в процессе воспитательной работы и общения вожатого [4], [6], [10]. Поэтому исследование взаимосвязи ценностных ориентаций вожатых в зависимости от коммуникативной направленности личности является актуальной для разработки программ подготовки вожатых к работе с детьми в условиях детского лагеря.

Целью данной статьи является представление результатов эмпирического изучения ценностных ориентаций вожатых в зависимости от типа коммуникативной направленности его личности, диалогической и недиалогической.

Мы предполагаем, что диалогическая направленность общения вожатого взаимосвязана с ориентацией его личности на гуманистические ценности.

В нашем эмпирическом исследовании использовались методики: морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова); опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко); для исследования различий применялись методы индуктивной статистики t-критерий Стьюдента и Хи-квадрат критерий Пирсона.

В исследовании принимало участие 48 вожатых. Возрастной диапазон: от 18 до 27 лет. 51% девушки, 49% – юноши. Все участники исследования являлись студентами педагогических вузов. Исследование проводилось на базе детских летних лагерей.

Исследование типа коммуникативной направленности личности вожатого с помощью опросника «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко позволило выявить два типа направленности в коммуникативном поведении вожатых: диалогическую и недиалогическую (см. таблица 1).

Таблица 1

Типы коммуникативной направленности вожатых детского лагеря педагогов

Типы коммуникативной направленности вожатого		
Диалогическая направленность	чел.	%
	25	52
Недиалогическая направленность	чел.	%
	23	48
Итого	48	100

Из таблицы 1 следует, что диалогическая направленность вожатого как интегральный показатель мотивации общения и коммуникативных действий свойственна 52% респондентов. Диалогическая направленность общения вожатого как лидера детской группы является наиболее адекватным вариантом мотивации педагогического общения в процессе решения задач интеграции детского коллектива, предупреждения и профилактики конфликтного взаимодействия детей, поддержки позитивного контакта, уверенности детей в надежности значимого взрослого. 48% вожатых имеют недиалогическую направленность общения, что создает определенные риски для развития и благополучия детей, что, несомненно, важно учитывать при подготовке вожатых к работе в детском оздоровительном лагере.

Изучение жизненных ценностных ориентаций личности вожатого с помощью морфологического теста жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной позволили выявить следующее (таблица 2).

Таблица 2

Жизненные ценностные ориентации личности вожакого в зависимости от коммуникативной направленности личности

Типы ценностной ориентации	По всей выборке		Диалогическая направленность		Недиалогическая направленность	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Гуманистическая	23	48	17	68	6	26
Прагматическая	10	21	4	16	6	26
Неопределенная	7	15	2	8	5	22
Амбивалентная	8	16	2	8	6	26
Итого	48	100	25	100	23	100

Из таблицы 2 следует, что жизненные ценностные ориентации вожатых зависят от типа коммуникативной направленности его личности ($p < 0,05$, Хи-квадрат-критерий пирсона).

Типы общей ценностной позиции определялись в методике МТЖЦ не только, как гуманистическая (48%) и прагматическая позиция (21%), но также, и как неопределенная (15%) и амбивалентная (16%). Очевидна согласованность общей жизненной позиции и типа коммуникативной направленности вожакого. Мы видим, что склонность к диалогическому взаимодействию чаще всего, в 68 % случаев взаимосвязана с гуманистической ориентацией личности.

Исследование реальной структуры ценностных ориентаций личности в зависимости от типа коммуникативной направленности вожакого представлено в таблице 3.

Таблица 3

Реальная структура ценностных ориентаций личности в зависимости от типа коммуникативной направленности личности вожакого

Реальная структура ценностных ориентаций личности	Подвыборка с диалогической направленностью	Подвыборка с недIALOGической направленностью	p
	M±σ	M±σ	
Приятное времяпрепровождение	4,0±1,4	4,8±1,3	p>0,1
Высокое материальное благосостояние	3,1 ±1,5	4,3±1,3	p=0,1
Поиск и наслаждение прекрасным	3,6 ±1,4	3,8±1,5	p>0,1
Помощь и милосердие к другим людям	4,9±1,2	4,1±1,5	p=0,1
Любовь	3,8±1,3	4,2±1,5	p>0,1
Познание нового в мире, природе, человеке	3,7±1,2	4,2±1,7	p>0,1
Высокий социальный статус и управление людьми	1,7±1,1	3,6±2,2	p=0,003
Признание и уважение людей, влияние на окружающих	4,8±1,1	4,1±1,5	p=0,1
Социальная активность для достижения изменений в обществе	3,0±1,3	1,8±1,2	p=0,01
Общение	2,9±0,9	3,4±1,4	p>0,1
Здоровье	3,4±1,2	3,3±1,4	p>0,1

Из таблицы 3 следует, что вожатые с недIALOGической направленностью общения чаще выбирают такие ценности, как приятное время препровождение, отдых, высокое материальное благосостояние, поиск и наслаждение прекрасным, любовь, познание нового в мире, природе, человеке, высокий социальный статус и управление людьми, общение.

Для вожатых с диалогической направленностью более важны помощь и милосердие к другим людям, признание и уважение людей, влияние на окружающих, социальная активность для достижения изменений в обществе, то есть ценностная позиция вожатых с диалогической направленностью является более адекватной образовательным целям.

Статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента наблюдаются по показателю оценки ценности «высокий социальный статус и управление людьми» ($p=0,003$); тенденция к статистической значимости различий обнаружена по показателю «признание и уважение людей, влияние на окружающих» ($p=0,1$).

То есть, диалогическая позиция общения вожакого в большей степени взаимосвязана с ценностями внутреннего плана, социальной зрелостью как направленностью на социальную активность общественно значимое поведение, служение обществу.

Выводы Таким образом, ценностные ориентации вожатых в зависимости от коммуникативной направленности личности обнаруживают определенные количественные и статистические тенденции.

Следует отметить важность результата распределения типов направленности вожатых: чуть более половины из них обнаруживают выраженную диалогическую направленность коммуникации (52%); чуть менее половины недIALOGическую. Для профессии вожакого и педагога это определенный риск во

взаимодействии с детьми и школьниками в условиях летнего лагеря, поскольку дети нуждаются в альтероцентрической и поддерживающей коммуникации, точном понимании педагогом их состояния с адекватной обратной связью.

Склонность к диалогическому взаимодействию чаще всего (в 68% случаев) взаимосвязана с гуманистической ориентацией личности, что важно для профессии вожатого в плане позитивного влияния на развитие и активность детей. Диалогическая позиция в общении вожатого сочетается социальной зрелостью и просоциальной ориентацией вожатых.

Выявленные закономерности обуславливают необходимость продолжения исследования с целью создания программы психологического сопровождения коммуникативной готовности вожатого как лидера детской группы.

Литература:

1. Волкова А.А. Философское понимание диалога культур в концепциях М.М. Бахтина и В.С. Библера: сравнительный анализ // *Logos et praxis*. – 2019. – Т. 18. – № 4. – С. 108-117.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение. – 1987. – 190 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение. – 1993. – 192 с.
4. Питина Т.П. Вожатый лидер. Народное образование. – 2010. – № 3. – С. 265-268.
5. Роджерс К. Эмпатия // *Психология эмоций. Тексты.* / К. Роджерс. – М.: Изд-во МГУ. – 1984. – С. 114-150.
6. Ролдугина В.Н. Представления о ценностных ориентациях в отечественной и зарубежной психологии // *Вестник МИТУ. МАСИ*. – 2018. URL: <https://cyberleninka.ru> (23.02.2020)
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р). URL: <http://home.garant.ru> (дата обращения: 15.04.2019).
8. Суворова О.В., Егорова П.А., Хрулев А.Е., Сорокоумова С.Н., Гусева Л.В. Персонифицированный опыт как фактор прогнозирования профессионально-коммуникативных качеств студентов – будущих педагогов. // *Язык и культура*. – 2019. – № 46. – С. 299-317.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. URL: <https://home.garant.ru> (дата обращения: 16.03.2020).
10. Хаерасова Э.Ф. Понимание ценностей в юношеском возрасте // *Достижения вузовской науки*, 2013. – С. 188-192. URL: <https://cyberleninka.ru>
11. Dmitrieva E.E.; Suvorova O.V.; Egorova P.A.; Mukhina, T.G.; Sorokoumova S.N. Psychological study of communicative tolerance in students of higher educational school // *Language and culture*. – 2019. – № 45. – PP. 161-172.

Психология

УДК 159.923.2

заведующая Шалина Альбина Анатольевна

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение (МАДОУ) «Детский сад № 390» (г. Нижний Новгород)

СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье представлены результаты апробации психолого-педагогической программы развития субъектно ориентированного общения родителей как фактора нравственного развития старшего дошкольника. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление типа поведения детей в ситуациях нравственного выбора и способов эмоционального взаимодействия родителей в процессе морального воспитания дошкольника. Применялись: анкета направленности детско-родительского взаимодействия в процессе нравственного воспитания ребенка О.В. Суворовой, А.А. Шалиной и эксперимент на определение мотивации нравственного поступка Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой. Выборка составила 57 родителей детей старшего дошкольного возраста. Результаты апробации позволили выявить положительную сопряженную динамику способов эмоционального воздействия родителей на поведение ребенка в ситуациях морального выбора и развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора.

Ключевые слова: старший дошкольник, нравственное развитие, моральный выбор, субъектно ориентированное общение.

Annotation. The article presents the results of testing the psychological and pedagogical program for the development of subject-oriented communication of parents as a factor of moral development of an older preschooler. The ascertaining experiment was aimed at identifying the type of behavior of children in situations of moral choice and ways of emotional interaction of parents in the process of moral education of a preschooler. Applied: questionnaire of the orientation of child-parent interaction in the process of moral education of a child by O.V. Suvorova, A.A. Shalina and an experiment to determine the motivation of a moral act by E.O. Smirnova, V.M. Kholmogorova. The sample consisted of 57 parents of older preschool children. The results of the approbation allowed us to identify the positive conjugate dynamics of the ways of emotional influence of parents on the behavior of a child in situations of moral choice and the development of an older preschooler as a subject of moral choice.

Keywords: senior preschooler, moral development, moral choice, subject-oriented communication.

Введение. Нравственное воспитание детей и подростков является сегодня одной из приоритетных задач для Российского образования и общества в целом. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» раскрывает понимание нравственного развития как саморазвития личности обучающегося [2].

Концепция ориентирует на особую форму присвоения социально-нравственных норм детьми и подростками – они должны стать свободным и естественным выбором подрастающих поколений [2].

Становление нравственной ориентировки поступка как саморегуляции поведения личности на основе высших человеческих ценностей предполагает ее развитие как субъекта морально-нравственного выбора.

Нравственное поведение дошкольника традиционно формировалось на основе осознания границы между добром и злом, плохого и хорошего в общечеловеческом понимании и практике осознанного выбора и нормативного поведения на основе нравственных норм, а также нравственной мотивации и переживания [1], [3], [4].

Особое значение для нравственного развития и воспитания дошкольника имеет модель нравственного поведения близких взрослых, родителей, а также стиль взаимодействия и способы трансляции ребенку нравственных норм и обоснование необходимости их соблюдения [7]. Становление морального сознания ребенка связано со свободным и осознанным выбором нравственного поведения, не ограниченного и не обусловленного страхом наказания и стремлением к поощрению [4].

Субъектно ориентированное общение родителей, теоретически и эмпирически разработанное О.В. Суворовой, является эффективной коммуникативной моделью детско-родительского взаимодействия в развитии личности дошкольника в направлении осознанности и самостоятельности выбора ребенка [5].

Изложение основного материала статьи. Целью представляемого исследования являлась разработка и апробация психолого-педагогической программы развития субъектно ориентированного общения родителей как фактора нравственного развития старшего дошкольника.

Гипотеза исследования заключается в том, что психолого-педагогическая программа оптимизации субъектно ориентированного общения родителей будет способствовать развитию старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

Ставились следующие задачи исследования: разработать и апробировать психолого-педагогическую программу развития субъектно ориентированного общения родителей в нравственном развитии старшего дошкольника; оценить эффективность программы развития субъектно ориентированного общения родителей как фактора нравственного развития личности ребенка.

Применялись следующие методики: авторская анкета направленности детско-родительского взаимодействия в процессе нравственного воспитания ребенка О.В. Суворовой, А.А. Шалиной [7]; эксперимент на определении мотивации нравственного поступка Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой [4].

Исследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении МАДОУ № 390 «Золотой ключик». Выборка составила 57 старших дошкольников, 27 мальчиков и 30 девочек. В исследовании принимали участие 57 родителей детей, преимущественно матери (70% – матери; 30% отцы детей).

Контрольная группа составила 60 старших дошкольников, 29 мальчиков и 31 девочка; 60 родителей детей, преимущественно матери (78% – матери; 22% – отцы детей).

В констатирующем и контрольном эксперименте с помощью анкетирования исследовались способы эмоционального воздействия родителей на поведение ребенка в ситуациях морального выбора: *способы поощрения* (эмоциональное условное принятие; одобрение чувствами; благодарность; выражение веры и доверия); *способы порицания* (порицание чувствами, эмоциональное условное отвержение, уменьшение веры и доверия, эмоциональное давление).

На основе оценки экспериментальных результатов мы выделили три группы детей:

- дети с субъектно-нравственным поведением дошкольники демонстрируют знание и понимание базовых нравственных категорий, применяют; реализуют их в процессе эксперимента; переживают нравственные чувства к сверстнику (сочувствие, сострадание, желание помочь и содействие); в ситуации давления взрослого (негативные оценки действий сверстника, поощрение и порицание) поддерживают сверстника (отстаивают его интересы на основе нравственных норм);

- дети с нравственно зависимым поведением – дошкольники демонстрируют знание и объектное понимание базовых нравственных категорий («так нужно», «это правильно», «это плохо»); реализуют в процессе эксперимента нормативное поведение; нравственные чувства противоречивы (присутствуют колебания в желании поделить и помочь сверстнику); в ситуации давления (негативные оценки действий сверстника, поощрение и порицание) взрослого встают на его сторону, соглашаются с его мнением беспрекословно, позицию сверстника не отстаивают;

- дети с нравственно неустойчивым поведением дошкольники демонстрируют знание и прагматическое понимание базовых нравственных категорий; не проявляют устойчивую ориентировку на моральную норму «справедливость», «сочувствие» и «содействие» в реальном поведении (забирают конфеты себе, не делясь со сверстниками); эгоцентрически мотивированы; в ситуации давления (негативные оценки действий сверстника, поощрение и порицание) взрослого настаивают на своем интересе, нравственные нормы в обосновании поведения не используют.

На основе данных результатов констатирующего эксперимента был разработан формирующий эксперимент психолого-педагогическая программа оптимизации коммуникативной компетентности родителей в нравственном развитии ребенка.

Практическая работа психолога с родителями была направлена на решение следующих задач:

- преодоление негативных способов взаимодействия с ребенком в ситуациях морального выбора, которые блокируют «естественную нравственность ребенка» страхом наказания, чрезмерной зависимостью и стремлением к поощрению, прагматическим настроем (эмоциональный императив, эмоциональное условное принятие, эмоциональное отвержение, страх наказания / угрозы, эмоциональное условное отвержение, эмоциональное давление);

- овладение позитивными способами субъектно ориентированного взаимодействия с ребенком в ситуациях морального выбора поступка, которые стимулируют «естественную нравственность ребенка», поддерживают эмпатию, осознанность и самостоятельность нравственного поступка: порицание чувствами, уменьшение веры и доверия, эмоциональное условное принятие, одобрение чувствами; благодарность; выражение веры и доверия.

Формирующий эксперимент с родителями проводился на протяжении трех месяцев с середины учебного года с февраля по май 2019 года. Использовались методы активного обучения: интерактивные лекции, семинары-практикумы, метод кейсов, мини-тренинги, индивидуальные и групповые консультации родителей.

Формирующая программа предполагала следующие направления работы с родителями детей:

1. психолого-педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора, а также условий нравственного становления личности ребенка и взрослого;

2. развивающую практическую работу с родителями по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов оценки, поощрения и порицания детей;

3. развивающую практическую работу с родителями по осознанию и рефлексии родительской позиции на основе результатов психодиагностического исследования;

4. обучение технологии решения морально-нравственных дилемм в процессе детско-родительского взаимодействия.

В контрольном эксперименте, который проводился по завершении формирующей работы, оценивалась динамика развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора и динамика способов коммуникативного поведения родителей в ситуациях нравственного выбора.

По итогам формирующего эксперимента (контрольный эксперимент) наблюдалась положительная динамика уровней развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора на статистически значимом уровне ($\chi^2=32,05$, $p<0,01$).

Наиболее выраженным результатом формирующей работы явилось абсолютное снижение процента детей с нравственно неустойчивым поведением. В группе детей с нравственно неустойчивым поведением выделялись дети с различными личностными и психологическими особенностями, которые связаны с недостаточно осознанным владением базовыми моральными категориями, или с эгоцентрической направленностью, негативным или амбивалентным отношением к сверстникам и взрослым, с тенденцией к агрессивности или обособленности. В тоже время, большая часть детей с нравственно неустойчивым поведением в процессе формирующего эксперимента стали проявлять нравственно зависимое поведение, чаще всего, с ориентацией на одобрение и положительные эмоции взрослого, или нравственно воспитанного сверстника.

Исследование динамики распределения частот эмоционального воздействия (способов поощрения и порицания поведения ребенка в ситуациях морального выбора) родителей в процессе нравственного воспитания детей в контрольном эксперименте показало, что родительский репертуар эмоциональных обоснований, поощрений и порицаний нравственного выбора ребенка претерпел позитивную динамику.

Динамика распределения частот эмоционального воздействия (способов поощрения) родителей в процессе нравственного воспитания показала, что родительский репертуар эмоциональных поощрений нравственного поведения ребенка претерпел определенную позитивную динамику от констатирующего к контрольному эксперименту.

Отмечается положительная динамика по показателям: эмоциональное условное принятие (31,58% / 45,62%), еще более значимо возросла частота такой формы родительского воздействия, как одобрение чувствами (43,9% / 61,40%). Наиболее значимо из всех показателей вырос процент наиболее важных для нравственного развития ребенка форм поощрения родителей, как благодарность (1,8% / 45,62%) выражение веры и доверия (0,00% / 50,87%).

Динамика процентного распределения способов порицания как эмоционального аспекта воздействия родителей в процессе нравственного воспитания детей в условиях формирующего эксперимента положительная и по двум параметрам (порицание чувствами, эмоциональное условное отвержение). Причем, можно говорить о снижении частоты использования родителями эмоционального условного отвержения (33,33% / 19,30%) и сосредоточении внимания родителей на последовательном использовании порицания чувствами (36,84% / 54,39%).

Выводы. Таким образом гипотеза нашего исследования подтвердилась: специально разработанная психолого-педагогическая программа оптимизации субъектно ориентированного общения родителей способствует развитию старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

По результатам формирующей программы была получена положительная динамика способов субъектно ориентированного общения родителей. Процент родителей, использующих позитивные способы воздействия (позитивная и повышение веры, доверия, принятие, одобрение чувствами, благодарность), дал положительную статистически значимую динамику.

Отмечалась положительная динамика по показателям: эмоциональное условное принятие (31,58% / 45,62%); одобрение чувствами (43,9% / 61,40%). Снизилась частота использования родителями эмоционального условного отвержения (33,33% / 19,30%); внимания родителей сосредоточилось на последовательном использовании порицания чувствами (36,84% / 54,39%).

Вырос процент наиболее важных для нравственного развития ребенка форм поощрения родителями, таких, как благодарность (1,8% / 45,62%); выражение веры и доверия (0,00% / 50,87%).

В процессе контрольного эксперимента была также зафиксирована положительная статистически значимая динамика уровней развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора ($\chi^2=32,05$, $p<0,01$). По результатам формирующего эксперимента вырос процент детей как с субъектно-нравственным поведением (31,57% / 52,63%), так и с нравственно зависимым поведением (40,35% / 47,37%). В контрольной группе тенденции динамики были не выраженными и статистически не значимыми.

Литература:

1. Большунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2006. – 48 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
3. Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: автореф. дисс. ... доктора психол. наук. – Казань. – КГУ. – 2009. – 40 с.
4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 26-36.
5. Суворова О.В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству: автореферат дисс ... доктора психол. наук. Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет. – 2012. – 48 с.

6. Суворова О.В., Пец О.И. Специфика структуры психологической компетентности родителей младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6 (49). – С. 241-243.

7. Суворова О.В., Шалина А.А. Эмоционально-речевое воздействие родителей как фактор развития морально-нравственного выбора дошкольника // Вестник Московского государственного областного университета. – 2018. – № 1. – С. 12.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Щурова Юлия Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

кандидат психологических наук, доцент Забабурина Ольга Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей вербальной и невербальной креативности у подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях, выделены и описаны психологические условия развития креативности у подростков из неполных семей.

Ключевые слова: креативность, вербальная креативность, невербальная креативность, параметры креативности, творчество, психологические условия, развитие, подростки, неполные семьи.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the features of verbal and non-verbal creativity in adolescents raised in full and incomplete families, identifies and describes the psychological conditions for the development of creativity in adolescents from incomplete families.

Keywords: creativity, verbal creativity, non-verbal creativity, parameters of creativity, creativity, psychological conditions, development, adolescents, single-parent families.

Введение. Исследование креативности – сложная проблема, предполагающая решение важнейших методологических вопросов природы творчества, источников развития креативности, соотношения в этом процессе биологического и социального, объективного и субъективного, индивидуального и общественного.

Проблеме креативности посвящены труды таких отечественных и зарубежных психологов как Я.А. Пономарев, Е.Е. Туник, Д.Б. Богоявленская, Р.М. Грановская, В.Н. Дружинин, В.Н. Козленко, Дж. Гилфорд, Э. Торренс, К. Тейлор, М. Боден, Э. Дебоно и многих других исследователей, тем не менее, данная тема продолжает оставаться актуальной.

Креативность необходима во всех областях жизни. Если человек умеет мыслить нестандартно, это позволит ему самореализоваться. Развитая креативность не только заметно повышает интеллект и способствует концентрации внимания – этот аспект важен для успешного разрешения разного рода бытовых конфликтов. Важность психологического изучения креативности состоит еще и в том, что мыслительное освоение проблемной ситуации осуществляется не только сознательным уровнем психики, но психикой в целом, включая подсознательную и бессознательную ее подсистемы [3].

Развивать креативность у подростков необходимо для успешного выполнения ими различных видов учебной работы: понимания и осмысления нового материала, его запоминания и усвоения, установления связей между различными явлениями, решения теоретических и практических задач, выражения своих мыслей в речи. Ведь креативность – это «совокупность тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивные преобразования в деятельности личности» [4].

Развитие личности невозможно без развития креативности. Обновление современной системы образования, связанное с гуманизацией учебно-воспитательного процесса, опорой на исследовательскую деятельность учащихся, способных самостоятельно принимать нестандартные решения, обуславливает необходимость обратить особое внимание на формирование креативности [5].

Под креативностью в психологии понимается способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [2]. Многие психологи такие как, Дж. Гилфорд, Е. Туник, Э. Торренс и другие связывают способности к творческой деятельности, прежде всего, с особенностями мышления. Развитие воображения тесно сопрягается с развитием мышления. Воображение и творчество теснейшим образом связаны между собой: воображение формируется в процессе творческой деятельности. Креативность и творческое мышление сходны в том, что в процессе деятельности создается качественно новый материал, принципиально новые идеи решения возникших проблем. Понятия «творчество» и «креативность» рассматриваются как синонимы. Божович Л.И., Выготский Л.С. рассматривают креативность и творчество как отдельные феномены, делая попытку разделить «творчество» и «креативность». Ильин Е.П., Обухова Л.Ф. считают, что креативность выступает как отдельный аспект изучения творчества, и рассматривается как потенциал человека [2].

В психологии в качестве критериев креативности подростков рассматривается комплекс определенных свойств интеллектуальной деятельности: беглость, оригинальность, восприимчивость, метафоричность (готовность работать в фантастическом, "невозможном" контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей). Благодаря естественной подростковой гибкости, активному отказу от стереотипов, стремлению подростка к самосовершенствованию, становлению образа-Я, подростковый возраст можно считать одним из наиболее сенситивных для развития креативности, оказывающим влияние на становление личности в целом. Первоначальной средой для развития креативности у детей является семейная, в которой закладывается начальный фундамент развития креативности. На судьбу подростков оказывает значительное влияние состав семьи и характер взаимоотношений между её членами. Наличие отца и матери является важнейшим условием развития креативного ребенка в семье.

Изложение основного материала статьи. Нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления особенностей образной и вербальной креативности подростков из полных и неполных семей, определения психологических условий ее развития [1].

При проведении исследования мы использовали тест креативности Е.П. Торренса [8].

Тест состоит из образной и вербальной частей. Невербальная батарея включает в себя три субтеста («Создание рисунка», «Незаконченные фигуры», «Повторяющиеся линии») направленных на измерение разных аспектов образной креативности. Во всех субтестах задания требуют ответов в форме некоторого рисунка, изображения.

Вербальная часть методики состоит из семи субтестов («Вопросы», «Причины», «Следствия», «Улучшение предмета», «Необычное использование», «Необычные вопросы», «Необычная ситуация»), направленных на измерение различных аспектов вербальной креативности. Во всех субтестах требуется продуцировать некоторые идеи, выраженные в вербальной форме.

Для статистической обработки полученных данных – U-критерий Манна-Уитни.

Исследование проводилось с сентября 2019 по май 2021 года на базе МБОУ «Зап-Халеевская СОШ». Выборку исследования составили 60 обучающихся в возрасте 12 до 17 лет, из которых 30 подростков воспитываются в полных семьях, 30 подростков – в неполных семьях.

Проведенное нами исследование показало, что для подростков из полных семей характерен средний уровень по таким показателям вербальной креативности, как разработанность, сопротивление замыканию, вербальная беглость, гибкость и вербальная оригинальность. Подростки данной группы способны к решению нестандартных вербальных заданий, отказу от шаблонов и стереотипов при создании чего-то нового. У подростков, воспитывающихся в полных семьях выявлен высокий уровень по показателям образная беглость и образная оригинальность, и низкий уровень по показателю абстрактность названия.

У подростков из неполных семей результаты по таким показателям вербальной креативности, как разработанность, сопротивление замыканию, вербальная беглость, гибкость, вербальная оригинальность не выходят за пределы средних значений. Уровень по показателю абстрактность названия довольно низкий. Исходя из этого, можно сказать, что образная креативность у подростков из неполных семей сформирована на среднем уровне: в целом они могут при определенных условиях проявлять нестандартность мышления. В ситуации решения невербальной задачи, они практически всегда справляются с задачей, предлагая нестандартные и оригинальные решения, однако индекс оригинальности оказывается невысоким. Это говорит о том, что параметры креативность недостаточно развиты, и подростки не способны в полной мере отказаться от стереотипного подхода к решению задачи.

Зафиксированы статистически значимые различия между исследуемыми выборками по двум параметрам образной креативности – беглость и оригинальность, которые в меньшей степени развиты у подростков из неполных семей ($p \leq 0,05$).

При предъявлении невербальных стимулов подростки из полных семей способны предлагать более нестандартные, самобытные и оригинальные решения, в большей степени чувствительны к анализу невербальной информации, их варианты решения невербальных задач более креативны, многоплановы и оригинальны чем подростки из неполных семей. Оригинальность решения невербальных задач предполагает умение анализировать информацию, видеть необычное в типичных и шаблонных условиях. Эта способность в большей степени развита у подростков из полных семей.

Таким образом, подростки из неполных семей имеют более низкие показатели невербальной креативности (образной беглости и образной оригинальности), по показателям вербальной креативности значимых различий не выявлено.

Несмотря на то, что различия по многим исследуемым нами параметрам не значимы статистически, на уровне средних значений результаты испытуемых из полных семей по параметрам вербальная беглость, разработанность, абстрактность названия, гибкость и вербальная оригинальность выше, чем у ребят из неполных семей [1].

Результаты нашего исследования показывают, что существует необходимость создания в образовательной среде школы благоприятных психологических условий для развития креативности подростков.

Мы рассматриваем условия, как единство явлений внешней и внутренней среды вероятно воздействующих на развитие определенного психического явления; при условии, что это влияние непосредственно связано с активностью личности, группы людей [6].

Дж. Смит выделяет следующие условия, способствующие развитию креативности:

1. Физические условия: источники, средства для творчества и возможности использовать их при первой необходимости.

2. Социально-эмоциональные: обеспечение чувства внешней безопасности для ребенка, уверенность, что его творчество не будет отрицательно оценено взрослым.

3. Психологические условия: чувство внутренней безопасности, свободы, непринужденности благодаря признанию взрослым его творческих начинаний.

4. Интеллектуальные: условия, которые создаются путем решения креативных задач [7].

Так же, важным фактором развития креативности подростков является деятельность педагога на занятиях. С одной стороны, она задается определенной программой, в пределах которой происходит образовательный процесс, с другой – устанавливается особенностями самих креативных детей. Основопологающим требованием к профессиональной деятельности педагога является высокий уровень общей психологической и педагогической подготовки, знание о возрастных закономерностях развития подростков, индивидуальных качествах, присущих креативным детям, особенностях концепции, в пределах которых проводится обучение, а также поэтапное знание самой развивающей программы, владение определенными методиками работы.

Выводы. На основе анализа литературы, а также результатов проведенного нами исследования можно выделить следующие психологические условия развития вербальной и невербальной креативности у подростков: социальное подкрепление творческого поведения, адекватная позитивная самооценка, внутренняя мотивация к творчеству, реализация принципов гуманистической психологии, отсутствие образца упорядоченного поведения; наличие позитивного образца творческого поведения; социальное поощрение креативных решений, создание и разработка приемов, стратегий, инструментов, предметов для последующей

деятельности; стимулирование ответственности и независимости; акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях, сопоставлениях. Кроме того, условиями развития вербальной и невербальной креативности у подростков будут выступать следующие направления работы педагога-психолога:

1. Психологическое просвещение родителей, педагогов по проблеме развития креативности у подростков в форме лекций, семинаров, практикумов, круглых столов, конференций и т.п.

В данной работе могут активно использоваться памятки для родителей, папки-передвижки, педагогическая библиотека для родителей и педагогов, реализовываться дни открытых дверей, педагогические беседы, педагогический совет с участием родителей, открытая образовательная деятельность с детьми для родителей и педагогов, клубы для родителей, мастер-классы, выставки работ родителей и детей, семейные вернисажи.

2. Просветительские мероприятия с подростками в форме лекций, информационных стендов, практикумов и т.п.

В рамках психопросветительской работы с педагогами и подростками мы рекомендуем разрабатывать и использовать подробные адресные психологические рекомендации, следование которым будет способствовать развитию невербальной и вербальной креативности обучающихся.

3. Групповые формы работы с подростками в виде тренинговых занятий. Данная форма работы позволит не только содействовать развитию креативности, но и обеспечит личностный рост подростков в целом.

Нами разработана программа тренинга, направленная на развитие креативности подростков [1]. При разработке программы тренинга мы опирались на результаты проведенного экспериментального исследования, данные психологической литературы.

4. Индивидуальное психологическое консультирование, как оказание помощи обратившемуся к педагогу-психологу подростку в понимании природы его проблемы, в анализе и решении его затруднений, связанных с его особенностями, жизненными обстоятельствами, взаимоотношениями в семье, коллективе сверстников.

Результатом реализации данных психологических условий и показателем эффективности этой работы будет являться увеличение обращений за индивидуальной консультационной помощью по запросу, направленному на развитие вербальной и невербальной креативности.

Мы считаем, что реализация в образовательной среде школы выделенных нами психологических условий будет способствовать развитию креативности подростков, в том числе подростков из неполных семей, для которых характерны более низкие показатели невербальной креативности (образной беглости и образной оригинальности), чем для их сверстников, воспитывающихся в полных семьях.

Литература:

1. Березина, Ю.А. Психолого-педагогические условия развития креативности у подростков из неполных семей. Дипл. работа. Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, 2021. – 106 с.

2. Величко, Ю.В. О соотношении понятий «креативность», «творческие способности», «творческое воображение», «творческое мышление» в исследованиях отечественных и зарубежных психологов / Ю.В. Величко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – №2(3). – С. 630-631.

3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта: Психология мышления / Дж. Гилфорд. – М.: Прогресс, 1999. – 437 с.

4. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – 3 изд. – СПб., 2007. – 317 с.

5. Козленко, В.Н. Проблема креативности личности / В.Н. Козленко // Психология творчества. – М., 1990. – С. 131-148

6. Матюшкин, А.М., Аверина, И.С. Развитие творческой активности школьников / А.М. Матюшкин, И.С. Аверина. – М.: Педагогика, 1991. – 156 с.

7. Моляко, В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.

8. Туник, Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуллаев Джебир Авадиевич Гузуева Элина Руслановна Кучмезов Расул Абдулмуталифович	РАЗВИТИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	4
Абдуллаев Джебир Авадиевич Коркмазов Алим Викторович Абдулкадыров Умалт Умарович	СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	7
Абидов Руслан Ризуанович Карданов Алим Русланович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВНОВЬ ПРИНЯТЫХ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА	10
Адамова Татьяна Александровна Богданова Ольга Вячеславовна	РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ	13
Аппакова-Шогина Нурия Закариевна Гут Анжелика Викторовна	ТОЛЕРАНТНАЯ ПРИРОДА СИНЕРГИИ В ПЕДАГОГИКЕ	16
Аржанова Ольга Валерьевна Медведева Елена Юрьевна	КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	18
Аскарова Наиля Ильгизовна	СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ НА ОСНОВЕ ОПЕРЕЖАЮЩИХ ИНДИКАТОРОВ	21
Асхадуллина Наиля Нургаяновна	МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ	24
Ахметшина Ирина Анатольевна Балакирева Нина Алексеевна Озерова Светлана Анатольевна	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	27
Баранова Светлана Владимировна	ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РОССИИ И ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ РЕГИОНА	30
Белинова Наталья Владимировна Жирнова Ольга Витальевна Сухарева Наталья Борисовна	АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО УЧАСТИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	33
Белинова Наталья Владимировна Сергеева Татьяна Николаевна	РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО СЕРВИСА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ	36
Белинова Наталья Владимировна Ханова Татьяна Геннадьевна	ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ	39
Беляева Татьяна Константиновна Шиманская Ольга Константиновна Перова Анастасия Юрьевна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ	44
Богданова Юлия Зуфаровна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ	48
Бойко Мария Валерьевна Цветкова Светлана Евгеньевна	ТРАДИЦИОННЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ	51

Валеев Азат Салимьянович Байгутлин Рафик Ражапович Петров Евгений Николаевич	АКТУАЛЬНОСТЬ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СИТУАЦИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	54
Валеев Азат Салимьянович Махмутов Мурат Мажитович Байгутлин Рафик Ражапович	РОЛЬ И ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	58
Васильева Айталипа Николаевна Портнягина Асия Юрьевна	ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ	62
Vlasova Irina Vladimirovna	INTERACTIVE METHODS FOR THE FORMATION OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS	65
Гаах Татьяна Владимировна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ	68
Ганзюк Александр Александрович	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ХОДЕ ПРАКТИК И ВОЙСКОВЫХ СТАЖИРОВОК	71
Гашаров Нисред Гусейнович Махмудов Хейруллах Махмудович Нурмагомедов Дибирасулав Мансурович	ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	74
Гиниятуллина Лилия Миннулловна Шакурова Муслима Магесумовна	ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У ТАТАР НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВЕКОВ	78
Гуров Валерий Николаевич Мальшко Светлана Владимировна Каримов Фанис Фанусович	ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	81
Гут Анжелика Викторовна Аппакова-Шогина Нурия Закариевна	САМОЗАЩИЩЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	84
Дауров Алим Ибрагимович Теуважуков Аслам Хасанович	К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ВНОВЬ ПРИНЯТЫХ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	87
Дедюкина Марфа Ивановна	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	90
Джамалханова Лалита Асламбековна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОЛЬКЛОРА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ПРОФИЛЬ) МУЗЫКА	92
Желтухина Марина Ростиславовна Пономаренко Елена Борисовна	СКРАЙБИНГ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРАКТИВНОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	95
Загитова Лилия Расимовна Бродская Татьяна Анатольевна	ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ТРАНСФОРМАЦИИ НЕФТЕГАЗОВОГО ВУЗА	100
Зайцева Светлана Александровна Ханова Татьяна Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ	102
Зарипова Зульфия Филаритовна	СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ НЕФТЕГАЗОВОГО ВУЗА	105

Зеленская Юлия Борисовна Ивлева Мария Геннадьевна	К ВОПРОСУ О СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВНЫХ ПАРАМЕТРОВ СЮЖЕТНО- РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	108
Зубрилин Константин Михайлович Раздобарина Лидия Александровна Якимов Игорь Анатольевич	ВОЖАТСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ПРОФИОРИЕНТАЦИИ	111
Зырянова Ольга Николаевна Смагина Вероника Юрьевна Мещерова Юлия Наилевна	СЛОВАРНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИМ ИНТЕРПРЕТАЦИЯМ В СТАРШИХ КЛАССАХ	114
Иванов Михаил Айуолович Елегяева Полина Прокопьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	117
Казначеева Светлана Николаевна Бичева Ирина Борисовна Казначеев Дмитрий Александрович	СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ	120
Калинина Ирина Геннадьевна Толкова Наталья Михайловна Ашибокова Юлия Абузедовна	СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	124
Карданов Алим Русланович Абидов Руслан Ризуанович	К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНО-ПЕРЕГОВОРНЫХ НАВЫКОВ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	126
Карпушина Лариса Павловна Матвеева Надежда Васильевна Русяев Александр Петрович	ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ	129
Картавых Марина Анатольевна Аракелян Артем Артурович	РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЗНАНИЙ ОБ ЭКСТРЕМИЗМЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	132
Касимова Елена Николаевна Медведева Елена Юрьевна	РЕАЛИЗАЦИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	135
Кисова Вероника Вячеславовна Семенова Елизавета Алексеевна	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	138
Козлова Ирина Михайловна Соколов Виктор Алексеевич Карпова Татьяна Владимировна	ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	140
Колпакова Августина Петровна Варламова Юлия Леонидовна Максимова Ольга Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА ОЛОНХОСУТОВ	143
Кондратьева Татьяна Николаевна	МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	146
Коновалова Наталья Александровна	СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»	149
Коновалова Наталья Александровна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ	152
Коркмазов Алим Викторович Рашидханова Аида Алавутиновна Мальсагов Бекхан Сулиманович	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ ОБУЧЕНИЯ	155

Коркмазов Алим Викторович Муцурова Залина Мусаевна Абдулкадыров Умалт Умарович	ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	158
Корнилов Юрий Вячеславович Лыткина Ольга Алексеевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА НАЦИОНАЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ИГРАЛЬНОГО НАБОРА «ТААЙ»	162
Котрикадзе Елена Важаевна Жаркова Людмила Ивановна	О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СТАТЕЙ СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	167
Кочерова Людмила Алексеевна Нестеренко Андрей Владимирович Аскараров Сергей Владимирович	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ ПРОВЕДЕНИЮ АВТОРЕВЕДЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В РЕШЕНИИ СЛЕДСТВЕННЫХ И ОПЕРАТИВНЫХ ЗАДАЧ	170
Краева Ирина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич Колдина Маргарита Игоревна	ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	173
Кротов Евгений Викторович	ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРИОБЩЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К КУЛЬТУРЕ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	176
Круподерова Елена Петровна Зайцева Мария Романовна Гордеева Елена Андреевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ	182
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климента Руслановна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ПОМОЩЬЮ МООК	185
Круподерова Климента Руслановна Сулык Карина Михайловна Умрилова Ольга Александровна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	188
Купавцев Тимофей Сергеевич	САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ	191
Кучмезов Расул Абдулмуталифович Муррадова Пия Рамзановна Исаев Альберт Рашидович	МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	193
Ланская Ирина Алексеевна	ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКАМ ВЛИЯНИЯ ГОЛОСОМ В РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ ЮРИСТА	196
Лахин Руслан Александрович Волков Никифор Александрович	НАРОДНЫЕ ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ	199
Лебеденко Инна Юрьевна	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	202
Лукьянова Наталья Альбертовна	СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	206
Мамиева Зарема Мурзаловна Мальсагова Марьям Хаматхановна	НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	208

Мангасарова Карина Викторовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА	211
Маркинов Иван Фёдорович	ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОЗНАНИИ ОБЪЕКТОВ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ	214
Маркинов Иван Фёдорович Якунчев Михаил Александрович Семёнова Наталья Геннадьевна	СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	218
Маркинов Иван Фёдорович Якунчев Михаил Александрович Семёнова Наталья Геннадьевна	ХАРАКТЕРИСТИКА УРОКОВ БИОЛОГИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАК МЕТОДА ПОЗНАНИЯ ЖИВЫХ ОБЪЕКТОВ	220
Махашева Яхита Абубакаровна	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	223
Муталипов Магомед Маламагомедович Абдулгалимов Рамазан Меджидович	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕДИЦИНСКАЯ ИНФОРМАТИКА»	226
Новик Ирина Рафаиловна Беляева Татьяна Константиновна	ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ	229
Овечкина Алена Валерьевна Фомина Анжелла Владимировна	АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНОГО ONLINE-КУРСА «РЕАЛЬНАЯ МАТЕМАТИКА» ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ	232
Ожиганова Юлия Викторовна Лаврентьева Лариса Викторовна Яшкова Елена Вячеславовна	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПУТЕМ УЧАСТИЯ В ПРОЕКТАХ	236
Панчищина Валентина Алексеевна Казакова Виктория Евгеньевна	ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ	239
Перяшкина Арина Алексеевна Барабашкина Евгения Владимировна Лукина Елена Вячеславовна	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	243
Петров Евгений Николаевич Валеев Азат Салимьянович Махмутов Мурат Мажитович	ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	246
Рашидханова Аида Алаутдиновна Коркмазов Алим Викторович Мальсагов Бекхан Сулиманович	РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	249
Редников Андрей Николаевич Личутина Марина Геннадьевна	ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ	253
Сайгушев Николай Яковлевич Кондрашова Елена Николаевна Веденеева Ольга Анатольевна	К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИРОДОЛЮБИЯ	255
Сизова Ольга Алексеевна Окунева Полина Эдуардовна Уракова Марина Николаевна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	259

Смирнова Жанна Венедиктовна Чайкина Жанна Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	262
Смирнова Жанна Венедиктовна Груздева Марина Леонидовна Костылев Денис Сергеевич	ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН- ПЛАТФОРМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К ЗАНЯТИЯМ	265
Смирнова Жанна Венедиктовна Черней Ольга Тахировна Костылева Елена Анатольевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ	268
Смиян Елена Викторовна	РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО ЗВЕНА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ	271
Сорочинский Максим Анатольевич Попов Максим Витальевич	ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СБЕРУНИВЕРСИТЕТА)	275
Спирина Мария Леонидовна Сушков Андрей Валентинович	МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ	278
Старовойтова Жанна Александровна	СТУДЕНЧЕСКИЙ ФОРУМ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ»	280
Строева Татьяна Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	ПОЛИСЕНСОРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	283
Теуважукоев Аслан Хасанович Дауров Алим Ибрагимович	ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКАМИ МВД РОССИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	286
Токова Фатима Аскербиевна	МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЛОБАЛИЗМА ИННОВАЦИЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ	289
Туйсина Гульфия Ризаевна	ФОРМИРОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	292
Тюльникова Ирина Николаевна Медведева Елена Юрьевна	ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	294
Уланова Ольга Борисовна	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ РЕФЕРИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	297
Ульянова Римма Арташессовна Угреннинова Мария Александровна Сизова Ольга Алексеевна	ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ: СПЕЦИФИКА И ИНСТРУМЕНТАРИЙ	301
Уракова Екатерина Андреевна Михайленко Дмитрий Михайлович Сидоров Андрей Николаевич	ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	304
Ханова Татьяна Геннадьевна Гамова Мария Алексеевна Салтыкова Екатерина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	307

Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Рябова Ирина Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	310
Цухарова Хава Салмановна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ КУРСА МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ПРОФИЛЕ ШКОЛЫ И ВУЗА	313
Чавыкина Ульяна Григорьевна Дмитриева Анна Вячеславовна Афанасьева Маргарита Юрьевна	ПРИМЕНЕНИЕ МАРКЕТИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ	316
Чомаева Азман Хасановна Блимготова Мадина Ильясовна	ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ, В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ	318
Чумарова Любовь Григорьевна Фассахова Гузель Равкатовна Ярхамова Альфия Абрековна	ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	321
Шакурова Муслима Магесумовна Гиниятуллина Лилия Миннулловна	ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРИДАТОЧНЫХ ПОДЛЕЖАЩИХ И СКАЗУЕМЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ	324
Ягубова Ася Сергеевна	РОЛЬ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СПЕЦФАКУЛЬТЕТЕ	326
ПСИХОЛОГИЯ		
Белашева Ирина Валерьевна Есаян Марине Леоновна Макадей Людмила Ильинична	ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ	329
Беленкова Лариса Юрьевна Ананикова Виктория Викторовна Сазонова Светлана Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОТДЫХА	333
Вадурина Елена Николаевна Носова Наталья Валентиновна Цатурян Марина Оганесовна	ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	338
Вадурина Елена Николаевна Носова Наталья Валентиновна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	341
Волоскова Наталья Николаевна Филимонова Елена Владиславовна	ОБЩЕНИЕ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ ПОСЛЕ КАРАНТИННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ	345
Глазырина Лидия Геннадьевна	АУТОАГРЕССИЯ КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	348
Калинкина Евгения Михайловна	ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА-Я ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	351
Камракова Наталья Юрьевна Цатурян Марина Оганесовна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ	355
Койчуева Лида Махсютовна Акбашева Рахила Сегидуловна Аджиева Аминат Исмаиловна	ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	358

Лукьянов Алексей Сергеевич Фурсова Диляра Викторовна	ВЛИЯНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ НА КОНФЛИКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	361
Макарова Оксана Александровна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА В ТРУДЕ ОПЕРАТОРА	364
Манакова Марина Вячеславовна	ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	367
Мисбахов Алмаз Айратович Рахимов Марат Ильшатович Азизова Ирина Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПОДХОДОВ ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ	373
Никитин Сергей Иванович Ивакин Андрей Андреевич	ТРЕНИНГ СЕНЗИТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ИНДИВИДУУМОВ УПОТРЕБЛЯВШИХ ПСИХОАКТИВНЫЕ ВЕЩЕСТВА НА СТАДИИ ИНТЕГРАЦИИ	376
Прокопьева Светлана Александровна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ «ИДЕАЛЬНОГО ВОСПИТАТЕЛЯ»	380
Ушаков Иван Иванович	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ТИП КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОЖАТОГО КАК ПЕДАГОГА И ЛИДЕРА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ	384
Шалина Альбина Анатольевна	СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР ДОШКОЛЬНИКА	387
Щурова Юлия Евгеньевна Забабурин Ольга Станиславовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ	390

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 71. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.09.2021. Сдано в набор 04.09.2021. Дата выхода 12.10.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 46,32.
Тираж 500 экз. Цена свободная.