

**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**

72 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2021**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 25 августа 2021 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 1. – 422 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 А.И. 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 А.И. 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 371

кандидат педагогических наук, доцент Аббасова Левиза Иловиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития интеллектуальной компетентности старших дошкольников. Рассмотрены основы развития интеллектуальной компетентности старших дошкольников, определена проблема интеллектуального воспитания дошкольников в психолого-педагогической литературе, проанализирована интеллектуальная компетентность старших дошкольников и выделены ее компоненты.

Ключевые слова: интеллект, развитие, воспитание, компетентность, интеллектуальное воспитание, старший дошкольник, дети.

Annotation. The article is devoted to the current problem of the development of intellectual competence of older preschoolers. The basics of the development of intellectual competence of older preschoolers are considered, the problem of intellectual education of preschoolers in psychological and pedagogical literature is determined, the intellectual competence of older preschoolers is analyzed and its components are highlighted.

Keywords: intelligence, development, education, competence, intellectual education, senior preschooler, children.

Введение. Современная система образования направлена на реализацию личностно-ориентированного подхода, призванного решать задачи воспитания творчески активной личности ребенка. Одной из основных целей системы образования сегодня является приобретение детьми начальных знаний и представлений, а также жизненного опыта, которые дадут возможность успешно проявить себя в процессе обучения и в повседневной жизни. В этой связи непрерывное образование, начиная с дошкольной ступени, должно быть направлено на формирование у детей универсальных учебных действий, которые обеспечат успешность освоения конкретных знаний, умений и навыков, а также будут служить основой для саморазвития детей. Обеспечить личностно-ориентированный подход к образованию и развитию детей в полной мере способен компетентностный подход, направленный на формирование ключевых компетентностей ребенка. Овладение компетентностями является своеобразным итогом и качественным показателем достижений развития ребенка в определенной образовательной области. Одной из ключевых компетентностей является интеллектуальная компетентность, необходимость формирования которой заложена в требованиях нормативно-правовых документов, обеспечивающих процесс воспитательно-образовательной работы в детском саду.

Интеллектуальное воспитание в психолого-педагогической науке является понятием относительно новым. Проблема его изучения актуализировалась сравнительно недавно, в начале прошлого века. Первоначально проблему интеллектуального воспитания рассматривали такие исследователи в области психологии как Л.А. Венгер [1], П.Я. Гальперин [3], А.В. Запорожец [7], Ж.Ж. Пиаже [12]. Позже возможность и необходимость интеллектуального воспитания рассматривалась и всесторонне изучалась исследователями в области педагогики: З.А. Зак [6], О.Н. Земцова [8], О.Э. Литвинова [9] и другие.

Изложение основного материала статьи. С точки зрения психологии в работах А.В. Запорожца [7], понятие «интеллект» рассматривается в качестве способности к мышлению и рациональному познанию. Л.А. Венгер [1] считает, что данное понятие может быть рассмотрено с двух сторон: в широком смысле интеллект представляет собой совокупность всех познавательных процессов человека, в состав которых входит память, восприятие, мышление и воображение; в более узком понимании интеллект определяется мышлением.

П.Я. Гальперин [3] предлагает рассматривать интеллект с точки зрения системы умственных операций, способности с помощью них решать жизненные задачи. В понятие интеллекта включаются взаимосвязанные между собой мышление, память и внимание. Кроме того, автор указывает на зависимость интеллекта от способности использовать индивидуальный подход к решению задач, от познавательной активности, когнитивного стиля поведения.

Ж. Пиаже [12] рассматривает интеллект в качестве наивысшей когнитивной структуры, способной обеспечить наиболее активные мыслительные и познавательные операции. Интеллект рассматривается автором как наиболее необходимое и эффективное орудие во взаимодействиях субъекта с окружающим миром. В педагогике наблюдается несколько иной подход к определению интеллекта.

Так, в работе О.Н. Земцовой [8] отмечается, что под данным понятием стоит подразумевать своеобразную форму организации личностного опыта познавательной деятельности, который дает возможность эффективно воспринимать и понимать окружающий мир.

С точки зрения Н.В. Микляевой [10], интеллект определяется как совокупность мыслительной и речевой деятельности ребенка, которая сводится к способности к познанию и решению проблем. Интеллект определяет успешность любого вида деятельности ребенка и лежит в основе формирования у него способностей.

О.Э. Литвинова [9] дает определение интеллекта как достигнутого в процессе воспитательно-образовательной работы в определенном возрасте уровня психического и умственного развития, который проявляется в сформированности познавательных способностей, а также в уровне усвоения знаний, навыков и умений. От области знаний зависит тип интеллекта, которые автор предлагает классифицировать на следующие категории: лингвистический, нравственный, личностный, эмоциональный, познавательный, социальный интеллект.

На сегодняшний день актуальным является вопрос интеллектуального воспитания и развития детей, которому уделяли внимание такие авторы, как Е.Н. Альмушева, Н.И. Дворкина, О.Н. Земцова и другие.

В.Г. Яфаева [13] интеллектуальное воспитание определяет в качестве формы организации воспитательно-образовательного процесса, которая должна быть направлена на формирование у детей способности к выполнению логических мыслительных операций и индивидуализированной помощи для формирования и совершенствования интеллектуальных возможностей.

В качестве показателей интеллектуального воспитания автор выделяет: широкий кругозор; гибкость и вариантность мышления; готовность к принятию информации, умение анализировать, осмысливать ее; способность мыслить в категориях модели «если бы».

Н.В. Микляева [10] дает понятие интеллектуального воспитания, определяя его в качестве комплекса методов и приемов образовательно-воспитательной работы, направленных на формирование и совершенствование интеллектуальных способностей детей, выработку заинтересованности в процессе познания окружающего мира.

Об интеллектуальном развитии ребенка свидетельствуют объем, характер, содержание знаний, уровень познавательных интересов, способность к творческому познанию. Интеллектуальное развитие детей, согласно О.Н. Земцовой [8], включает в себя: совершенствование речи и речевого общения детей; развитие воображения; совершенствование логического мышления; формирование сенсорной координации и моторики рук; развитие умений умения осуществлять наблюдения, описывать происходящее, строить предположения; развитие умений пользоваться правилами поведения; воспитание уважения к себе и окружающим.

Интеллектуальное воспитание дошкольников, по словам Н.И. Дворкиной [5] подразумевает под собой систему целенаправленного педагогического воздействия на дошкольников со стороны педагога, направленное на совершенствование умственной и мыслительной деятельности. Данный процесс протекает на основе знакомства детей с общественно-историческим опытом, формирования системы знаний в различных областях, развития умений ориентироваться в усвоенном материале. Интеллектуальное воспитание осуществляется при помощи различных средств, методов, условий, работы, которые направлены на обеспечение интеллектуального развития детей.

Одна из задач дошкольного образования связана с необходимостью формирования ключевых компетентностей. Компетентность – ключевое качество личности, которое определяет ее склонность и способность к решению проблем и жизненных задач, возникающих в различных ситуациях. Компетентность включает в себя когнитивную, мотивационную, деятельностную составные. Одной из компетентностей, необходимой для развития в дошкольном возрасте, является интеллектуальная компетентность.

Развитие интеллектуальной компетентности детей дошкольного возраста тесно связано с особенностями познавательного развития детей того или иного возраста. На это указывает в своей работе Е.А. Осипова [11]. В период дошкольного возраста происходит формирование и интенсивное развитие ценностных черт личности детей, социально-личностного развития, которые являются основными для развития интеллектуальной компетентности детей.

Как пишет О.Э. Литвинова [9], познавательное развитие ребенка характеризуется некоторыми особенностями, связанными с развитием познавательных процессов (память, внимание, мышление и т.п.).

Старший дошкольный возраст характеризуется: расширением и обогащением знаний и представлений об окружающем мире; началом формирования способов и средств познавательной деятельности, направленных на ознакомление с окружающим миром; развитием способности детей к нахождению и самостоятельному решению возникающих проблем.

Согласно исследованиям, А.Г. Гогоберидзе [4], в старшем дошкольном возрасте начинается активный процесс становления компетенций детей, в том числе и интеллектуальной.

Согласно мнению автора, старшие дошкольники обладают начальными уровнями ключевых компетенций, что объясняется способностью к решению разнообразных доступных задач жизни и деятельности. Компетентности старших дошкольников отличаются многофункциональностью, а овладение ими дает возможность дошкольникам самостоятельно осуществлять поиск и решение проблем. Компетентности детей данного возраста, кроме того, являются универсальными, переносимы и применимы в различных ситуациях.

По мнению Н.Е. Вераксы [2], интеллектуальная компетентность старшего дошкольника имеет два направления развития: первое направление (когнитивное): детям старшего дошкольного возраста свойственен достаточно широкий объем знаний в различных областях, который дает возможность анализировать, обобщать, классифицировать и дифференцировать их; производить построение собственной познавательной деятельности, осуществлять прогнозирование; второе направление (поведенческое): старшим дошкольникам свойственно активное проявление любопытства, любознательности, высокий уровень познавательного интереса, стремление к познавательной активности и стремление включаться в интеллектуальную деятельность, осуществлять экспериментирование и т.п.

Перечисленные особенности говорят о том, что дети старшего дошкольного возраста обладают интеллектуальной компетентностью. Однако для ее успешного развития требуется организация педагогического взаимодействия, направленного на формирование и расширение знаний детей, а также на развитие познавательной активности. Из приведенных выше исследований было определено, что показателями интеллектуальной компетентности являются: когнитивный компонент (наличие знаний); мотивационный компонент (наличие познавательной активности, стремление к получению, поиску, обработке информации) и деятельностный компонент (умение производить анализ, синтез, обобщение, делать выводы и т.п.). Для того, чтобы определить необходимый уровень знаний у старших дошкольников, обеспечивающий когнитивный компонент интеллектуальной компетентности, стоит определить, каким необходимым объемом знаний должен обладать ребенок старшего дошкольного возраста. Для этого обратимся к изучению программных требований к организации работы со старшими дошкольниками.

Интеллектуальное воспитание – действие со стороны педагога, направленное на организацию условий для интеллектуального развития ребенка, развитие интереса к интеллектуальной деятельности. Интеллектуальное воспитание следует различать с таким понятием как интеллектуальное развитие, под которым понимается процесс воздействия взрослых (родителей, педагогов) на развитие интеллектуально-познавательной деятельности детей, направленный на формирование способности к мышлению, умению осуществлять анализ и синтез имеющейся информации, делать самостоятельные выводы и обобщения, пользоваться словарным богатством языка.

Интеллектуальное воспитание является одним из направлений воспитательно-образовательной работы в детском саду, что отобразено в требованиях ФГОС ДО к реализации задач в области «Познавательное развитие».

Под понятием интеллект в психолого-педагогических исследованиях чаще всего понимается набор определенных знаний, умений и навыков, а также способность к мыслительной деятельности, основанной на умении усваивать информацию и использовать ее в разных видах деятельности. Об интеллектуальном развитии свидетельствуют объем, характер, содержание знаний, уровень познавательных интересов, способность к творческому познанию. Интеллектуальное воспитание представляется как действие со стороны педагога, направленное на организацию условий для интеллектуального развития ребенка, развитие интереса к интеллектуальной деятельности. Интеллектуальное воспитание следует различать с таким понятием как интеллектуальное развитие, под которым понимается процесс воздействия взрослых (родителей, педагогов) на развитие интеллектуально-познавательной деятельности детей, направленный на формирование способности к мышлению, умению осуществлять анализ и синтез имеющейся информации, делать самостоятельные выводы и обобщения, пользоваться словарным богатством языка.

Выводы. Компетентность – ключевое качество личности, которое определяет ее склонность и способность к решению проблем и жизненных задач, возникающих в различных ситуациях. Компетентность включает в себя когнитивную, мотивационную, деятельностную составные. Одной из компетентностей, необходимой для развития в дошкольном возрасте, является интеллектуальная компетентность. Интеллектуальная компетентность – вид компетентности, характеризующийся способностью осуществлять практическое и умственное экспериментирование, производить моделирование, осуществлять планирование, совершать логические операции. В старшем дошкольном возрасте начинается активный процесс становления компетенций детей, в том числе и интеллектуальной. Старшие дошкольники: имеют широкий объем знаний в различных

областях, который дает возможность анализировать, обобщать, классифицировать, осуществлять прогнозирование; им свойственно активное проявление любопытства, высокий уровень познавательного интереса, стремление к познавательной активности. Компонентами интеллектуальной компетентности старшего дошкольника являются: когнитивный компонент: наличие знаний в области предметного мира, социального мира, математики; мотивационный компонент: стремление организовывать собственную познавательную деятельность, осуществлять прогнозирование; находить и самостоятельно решать возникающие проблемы; деятельностный компонент: способность к экспериментированию, осуществлению знакового опосредования и символического моделирования, осуществлять различные логические операции.

Литература:

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста / Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Н.Б. Венгер. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
2. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: Учебное пособие / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 336 с.
3. Гальперин П.Я. Исследование интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1969. – № 1.
4. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
5. Дворкина Н.И. Интегративное развитие физических и интеллектуальных способностей дошкольников подготовительной группы / Н.И. Дворкина, О.С. Трофимов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М.: ТиПФК, 2018. – № 6. – С. 28-31.
6. Зак З.А. Методика развития интеллектуальных способностей у детей / З.А. Зак. – М.: Академия, 2011. – 210 с.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.
8. Земцова О.Н. Грамотейка. Интеллектуальное развитие детей 5-6 лет. Умные книжки / О.Н. Земцова. – М.: Махаон, 2017. – 320 с.
9. Литвинова О.Э. Познавательное развитие ребенка раннего дошкольного возраста. Планирование образовательной деятельности / О.Э. Литвинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 256 с.
10. Микляева Н.В. Познавательное и речевое развитие дошкольников / Н.В. Микляева. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 208 с.
11. Осипова Е.А. Игры для интенсивного интеллектуального развития детей от 3-х лет: Книга для родителей и воспитателей / Е.А. Осипова. – М.: АРКТИ, 2004. – 144 с.
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2013. – 192 с.
13. Яфаева В.Г. Модель компонентов интеллектуального развития и интеллектуальных качеств дошкольников / В.Г. Яфаева // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №1 (32). – С. 46-55.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Аббасова Левиза Иловиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Зотова Ирина Васильевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

СЕМЬЯ КАК ИНСТИТУТ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме семьи как институт воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования, раскрыта сущность семьи как института воспитания и обучения детей дошкольного возраста, выделены задачи по формированию знаний о семье у детей пятого года жизни, и основные направления семейного воспитания дошкольников.

Ключевые слова: дошкольник, семья, воспитание, обучение, родители, педагог, формирование.

Annotation. The article is devoted to the current problem of the family as an institution of education and training of preschool children. The article analyzes the psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of research, reveals the essence of the family as an institution of education and training of preschool children, identifies the tasks of forming knowledge about the family in children of the fifth year of life, and the main directions of family education of preschoolers.

Keywords: preschool child, family, upbringing, training, parents, teacher, formation.

Введение. Одно из направлений современного дошкольного образования связано с социальным развитием ребенка, задачами которого являются формирование системы знаний и представлений детей о социуме. Наиболее значимым направлением данной работы выступает формирование знаний и представлений о семье. Семья является первой и наиболее близкой для понимания дошкольниками социальной группой. Именно через формирование знаний детей о семье, ее структуре, о членах семьи и их роли, через знакомство с родословной, традициями и обычаями семьи формируются такие значимые качества личности как любовь к семье, родному краю, стране. В связи с этим существует необходимость доступными для дошкольников средствами и методами формировать у знания о семье, как ячейке общества.

Изучением вопроса о роли семьи и значимости формирования у дошкольников знаний о семье занимались и занимаются многие исследователи в области психологии, социологии и педагогики. Такими авторами, как Е.В. Андриенко [1], Т.А. Березина [2], Е.Ю. Гаранина [3], В.В. Горшенина [4], Т.Н. Доронова [7], С.В. Ковалев [8] всесторонне изучена проблема влияния семьи на воспитание ребенка, а также методы организации совместной работы ДОО и семьи по вопросам воспитания детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Семья традиционно является основным институтом воспитания и обучения детей, особенно детей дошкольного возраста. Приобретенные в семье знания, умения и навыки сохраняются и расширяются на протяжении всей жизни ребенка. С первых дней жизни ребенок становится частью семьи. Общаясь с родителями и родственниками, получает первые знания и осваивает нормы поведения, приобретает неоценимый жизненный опыт, растет и развивается. На опыте семейной жизни учится общаться и взаимодействовать с членами общества. Неотъемлемой значимостью семьи для всестороннего и полноценного развития ребенка. Ведь именно в семье ребенок проводит большую часть своего времени, на протяжении которого закладываются основы его личности.

По словам С.В. Ковалева [8], семья представляет собой малую социально-психологическую группу, основанную на объединении ее членов в рамках совместного проживания и ведения домашнего хозяйства, эмоциональной связи, взаимной моральной ответственности и взаимопомощи.

По определению В.А. Петровского [9], семья это многосторонняя и одновременно с этим целостная система, посредством которой осуществляется взаимодействие в отношениях между родителями и детьми, основанное на взаимопроникновении мира взрослых и мира детей. С точки зрения социологии, такими авторами, как Е.В. Андриенко [1], семья рассматривается в качестве малой социальной группы и одного из наиболее значимых социальных институтов. В качестве социального института семья проходит несколько последовательных этапов, на основе которых складывается жизненный цикл семьи.

В дошкольной педагогике Е.Ю. Гараниной [3] семья трактуется как социально-педагогическая среда, в рамках которой осуществляется семейное воспитание детей. Посредством семьи осуществляется преемственность поколений, формируются необходимые для дальнейшего развития ребенка знания, умения и навыки, основанные на передаче через поколение семейных ценностей и примеров поведения.

Существует классификация основных функций, возложенных на семью: детородная функция: основная из функций, направленная на воспроизводство потомства; воспитательная функция: осуществление воспитания и социализации детей, поддержка и преумножение семейных ценностей; хозяйственно-бытовая функция: организация семейного хозяйства, осуществление ухода за членами семьи; экономическая функция: материальное обеспечение жизнедеятельности членов семьи; социальный контроль: контроль за соблюдением благоприятных взаимоотношений между членами семьи; нравственная функция: развитие личности членов семьи; досугово-эмоциональная функция: организация досуга, поддержка членов семьи.

В.В. Горшенина [4] определяет семью как наиболее значимую для ребенка социальную группу, посредством которой реализуется приобщение человека к моральным, нравственным, социальным и иным ролям. Раскрывая значимость семейного воспитания, автор указывает на следующие задачи, которые призваны решаться в семье:

- формировать основы социально-нравственного поведения и культуру взаимоотношений у детей;
- прививать навыки самообслуживания и гигиены, бытовые и хозяйственные умения;
- реализовывать психологическое, физическое, познавательное, интеллектуальное развитие ребенка;
- выявлять, поддерживать и развивать творческие способности, таланты и склонности детей;
- осуществлять подготовку к профессиональной и социальной деятельности.

По их мнению, семья может выступать как положительным, так и отрицательным фактором воспитания. Результат семейного воспитания зависит от особенностей семьи, сложившихся в ней взаимоотношений, применяемых в повседневной жизни методов и приемов воспитания. Для того чтобы более широко раскрыть значение семьи в воспитании ребенка, обратимся к рассмотрению основных подходов к определению понятия «семья», а также ее функций.

О роли семьи в воспитании ребенка говорит Н.И. Демидова [5], в исследовании которой выделены следующие направления семейного воспитания дошкольников:

1. Нравственное воспитание: осуществлять работу, направленную на привитие детям семейных и общественных ценностей, используя с этой целью собственные примеры поведения; воспитание морально-нравственных качеств личности ребенка через привитие таких качеств, как отзывчивость, доброта, привязанность, честность посредством обеспечения внутри семьи доверительных взаимоотношений.

2. Эстетическое воспитание: поощрять желание и склонность детей к проявлению собственной творческой активности в различных видах деятельности; создание благоприятной семейной среды, способствующей эстетическому развитию, в рамках досуга реализовывать знакомство с произведениями искусств.

3. Трудовое воспитание: приобщать детей к выполнению посильных домашних обязанностей, к самообслуживанию; воспитывать ценностное отношение к труду взрослых; формировать самостоятельность, дисциплинированность, ответственное поведение.

4. Физическое воспитание: прививать у детей навыки здорового образа жизни; приобщать к спорту; следить за здоровьем ребенка и всячески способствовать снижению уровня заболеваемости.

5. Познавательное развитие: формировать у детей систему знаний и представлений о роли семьи в обществе, о взаимоотношениях между членами семьи, родственных связях; способствовать приобщению к семейным ценностям и традициям.

Таким образом, одним из направлений семейного воспитания является формирование у детей системы знаний о семье. Данная работа осуществляется и в рамках дошкольного образования, однако полноценное овладение знаниями возможно только при условии совместных действий со стороны педагогов и членов семьи.

Как пишет Т.Н. Доронова [7], и дошкольные учреждения и семья имеют достаточный потенциал для формирования у детей полноценной системы знаний о семье. Сложно переоценить роль каждого в формировании этих знаний. Семья, являясь наиболее значимым для ребенка социальным институтом, через реализацию внутрисемейных отношений и семейного быта формирует у ребенка знания о многообразии родственных отношений и связей, о роли каждого члена семьи.

В рамках педагогической работы в дошкольном учреждении у детей формируются знания о семье. Их знакомят с явлением общественной и семейной жизни, значением семьи, семейными традициями разных народов и т.п. Данная работа осуществляется на доступном их пониманию уровне. Иными словами, полученные дошкольниками знания о семье в рамках семьи расширяются и уточняются в дошкольном учреждении педагогами.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования у детей знаний и представлений о семье, формирование которых должно осуществляться совместными усилиями семьи и педагогами детского сада. Полноценное их усвоение возможно только при участии всех участников воспитательного процесса. Организации данной работы для всех участников образовательного процесса, является:

– значение знаний о семье для ребенка: формируются представления о роли семьи в обществе, которые способствуют социально-нравственному развитию ребенка; формируются знания о семейных традициях, обрядах, праздниках и т.п., которые способствуют познавательному развитию детей; формируется благоприятное эмоциональное самочувствие в семье, способствующее более благоприятным детско-родительским отношениям; происходит становление качеств ребенка как будущего семьянина;

– значение для родителей: проявление интереса к образовательно-воспитательному процессу, осознание и понимание внутрисемейных отношений; совершенствование потребности самовоспитания и самообразования;

– для педагогов дошкольных организаций: содействие в повышении педагогической квалификации; развитие коммуникативной культуры через организацию взаимодействия с семьей.

Как пишет Н.В. Додокина [6], педагоги дошкольных организаций должны систематически проводить работу, направленную на обогащение, уточнение, активизацию знаний детей о семье, семейном укладе. С этой целью необходимо организовывать работу средствами различных видов деятельности, содержание которой будет способствовать формированию знаний об образе семьи.

В семье формируются знания о нормах поведения, приобретается жизненный опыт, формируется умение общаться и взаимодействовать с членами общества. Семья может быть определена как малая социальная группа, один из наиболее значимых социальных институтов, социально-педагогическая среда, в рамках которой осуществляется семейное воспитание детей.

Основными направлениями семейного воспитания дошкольников являются: нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание, а также познавательное развитие ребенка. Одним из направлений семейного воспитания является формирование у детей системы знаний о семье. Данная работа осуществляется и в рамках дошкольного образования, однако полноценное овладение знаниями возможно только при условии совместных действий со стороны педагогов и членов семьи. Полученные дошкольниками знания о семье в рамках семьи расширяются и уточняются в дошкольном учреждении педагогами.

Одна из главных и первостепенных задач в области социальнокоммуникативного развития дошкольников отводится необходимости формирования у дошкольников полноценного и всестороннего образа семьи. Образ семьи представляет собой отображение знаний и представлений ребенка о семье в образе собственной семьи. Первоначально формирование данных знаний происходит на основе семейного воспитания и семейных взаимоотношений. Через совместную с членами семьи деятельность, межличностные отношения, традиции и семейные праздники, трудовую деятельность в семье у ребенка формируются первоначальные представления о семье.

В рамках дошкольного образования полученные представления расширяются и совершенствуются через организацию целенаправленной работы с детьми. Задачи социально-коммуникативного развития дошкольников основаны, в первую очередь, на возрастных особенностях усвоения детьми определенных знаний и представлений. В связи с этим обратимся к рассмотрению возрастных особенностей усвоения детьми системы знаний о семье.

Раскрывая сущность формирования у дошкольников пятого года жизни знаний о семье, следующие задачи работы на данном возрастном этапе: формировать знание о семье и ее членах, о родственных связях между ними; на основе представлений способствовать формированию у ребенка собственной позиции по вопросам семейных отношений; способствовать проявлению у детей стремления действовать совместно с родителями; формировать знания о собственной принадлежности и значимости в семье.

Дети среднего дошкольного возраста должны обладать знаниями о семье, родственных отношениях, а также, эмоционально выражать свое положительное отношение к членам семьи. В данном возрасте дошкольники должны иметь знания о семье, понимать и называть членов семьи, устанавливать родство по линии матери и отца. Кроме того, дети пятого года жизни должны обладать знаниями о некоторых, наиболее ярких и значимых традициях своей семьи, называть любимые занятия членов семьи. В деятельности с членами семьи проявлять интерес к эмоциям и чувствам близких, понимать связи настроения взрослых и поведения детей.

В эмоциональном отношении проявлять заботу о близких, чуткость к их эмоциональному и физическому состоянию, стремиться оказать посильную помощь, формирование у дошкольников знаний о семье одним из компонентов интеллектуального развития детей в условиях дошкольного образования. Отметим следующие направления: формировать знания о семье как о явлении общественной жизни; знания о составе семьи, об отношениях родства; обогащать словарный запас дошкольников словами, при помощи которых можно охарактеризовать семейные и родственные отношения; совершенствовать умение дошкольников оперировать словами, обозначающими родство.

В качестве основных методов и приемов работы педагога на занятиях по формированию знаний детей о семье можно отметить: различные виды бесед с детьми (в индивидуальной и групповой форме); составление рассказов о семье с детьми; просмотр картин, иллюстраций, презентаций, фильмов; различные виды игр (дидактические, сюжетные, словесные и т.д.); чтение художественной литературы с последующим обсуждением; организация семейных праздников; использование на занятиях специально созданных семейных альбомов и выставок.

Выводы. Семья имеет огромное и первостепенное значение в воспитании ребенка дошкольного возраста. В семье формируются знания о нормах поведения, приобретается жизненный опыт, формируется умение общаться и взаимодействовать с членами общества. Семья может быть определена как малая социальная группа, один из наиболее значимых социальных институтов, социально-педагогическая среда, в рамках которой осуществляется семейное воспитание детей. Основными направлениями семейного воспитания дошкольников являются: нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание, а также познавательное развитие ребенка.

Литература:

1. Андриенко Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. – М.: Академия, 2015. – 263 с.
2. Березина Т.А. Современный дошкольник о семье и своих близких / Т.А. Березина // Детский сад: теория и практика, 2018. – № 1. – С. 64-73.
3. Гаранина Е.Ю. Семейведение: учебное пособие / Е.Ю. Гаранина, Н.А. Коноплева, С.Ф. Карабанова. – М.: Флинта, 2013. – 384 с.
4. Горшенина В.В. Система работы детского сада по предупреждению и преодолению трудностей семейного воспитания / В.В. Горшенина. – М.: Глобус; Волгоград: Панорама, 2009. – 192 с.
5. Демидова Н.И. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе формирования «образа семьи» у старших дошкольников / Н.И. Демидова // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 4. – С. 79-83.
6. Додокина Н.В. Взаимодействие с семьей ребенка. Планирование взаимодействия с семьями воспитанников на год. Родительские собрания, консультации, памятки для родителей, семейные праздники. Комплект из 16 двусторонних карт. ФГОС ДО / Н.В. Додокина. – М.: Учитель, 2018. – 563 с.
7. Доророва Т.Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития / Т.Н. Доророва, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина и др. – М.: Линка-Пресс. – 2015. – 423 с.
8. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
9. Петровский, А.В. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / А.В. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина. – М.: Академия, 2013. – 329 с.

УДК 37.(091)

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Любовь Николаевна

Государственное образовательное учреждение Московской области

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

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЖЕНЩИН НАРОДОВ ЮЖНОЙ СИБИРИ (XIX-НАЧАЛО XX В.)

Аннотация. На основе анализа архивных и опубликованных документов, работ исследователей обобщаются факты процесса развития образования у женщин алтайских племен и шорцев в XIX – начале XX в. Разбираются условия и особенности привлечения, обучения девочек в школы Алтайской духовной миссии. Дана обобщающая картина образования девочек в школах миссии. Рассматриваются трудности, с которыми приходилось им сталкиваться в получении образования. Уделяется внимание роли образования в последующие периоды жизни женщин.

Ключевые слова: женщины; школа, образование; воспитание, семья, миссия.

Annotation. On the basis of the analysis of archival and published documents, the works of researchers, the facts of the development of education among women of Altai tribes and Shors in the 19th and early 20th centuries are summarized. The conditions and peculiarities of attracting and teaching girls to schools of the Altai Spiritual Mission are analyzed. A generalized picture of the education of girls in the schools of the mission is given. The difficulties that they had to face in getting an education are considered. Attention is paid to the role of education in the subsequent periods of women's life.

Keywords: women; school, education; education, family, mission.

Введение. В последние годы в России среди исследователей возрос интерес к истории женского образования. Изучение истории образования женщин позволяет понять изменения, которые происходили в её статусе в определенный исторический период. Исследование образования на региональном уровне дает возможность не только восстановить целостную картину российского образования в XIX – начале XX в., но и показать становление и развитие женского образования у народов Южной Сибири, не имевших школ до 1830-х гг.

Истоки женского образования народов Южной Сибири связаны с просветительской деятельностью Алтайской духовной миссии, которая была учреждена в 1828 г. Деятельность Алтайской духовной миссии была многогранной. Миссия внесла положительный вклад в развитие земледелия, огородничества, в преобразование скотоводства, образа жизни народов, а также в создание и распространение грамотности. В дореволюционный период у народов Южной Сибири существовало несколько племенных объединений, которые отличались образом жизни, занятиями, традициями, особенностями языка. Все чаще в официальных документах, отчетах миссионеров их стали называть обобщенным именем – алтайцы, шорцы.

Роль женщины в семье, ее бесправное положение в общественной жизни отмечены в работах С.П. Швецова [12]. Он приводит значительный фактический материал, подтверждающий экономический характер калыма как платы за невесту, левирата как особого вида наследования имущества, многоженства и браков малолетних как способа приобретения дополнительной рабочей силы в семье.

В своих отчетах, письмах, дневниках миссионеры также отмечают тяжелое положение женщины у алтайцев, ее забитость, подчиненность мужчине, старшему в роду. Начальник духовной миссии архимандрит Владимир в своем отчете за 1870 г. раскрывает некоторые черты нравов и быта инородческого населения Алтая, обращая внимание и на положение женщин. Он сравнивал положение алтайской женщины с рабским, которую покупают как товар, за дорогой калым и несущей на себе все тяжелые работы по дому.

О созидательной деятельности миссионеров и их благотворном влиянии на культурную жизнь народов Алтая и Шории писали в свое время Е.М. Тоцакова, А.П. Беликова и Н.И. Шатинова [2, 10, 11]. Подчеркнув роль миссии в деле создания системы образовательных учреждений, они отметили и положительные моменты, и недостатки в организации и содержании обучения, по достоинству оценили труд тех, кто нес просвещение коренным народам региона. В работах обращалось внимание на то, что в школах миссии обучали и девочек. Как положительный отмечали тот факт, что миссия, открывая школы для инородцев, распространяла грамотность среди них, не отделяла женское образование от общего. Однако, отсутствуют работы, в которых рассматривался бы вопрос о становлении и развитии школьного образования женщин у народов Южной Сибири.

Предметом анализа содержания статьи будет организация школьного обучения девочек, девушек в регионе в XIX-начале XX в.

Цель статьи – на основе анализа опубликованных источников и архивный документов восстановить картину становления и развития образования женщин у народов Южной Сибири в дореволюционный период.

Изложение основного материала статьи. Реформы 1860-1870-х гг. принесли большие перемены в общественно-политическую жизнь страны, в том числе в изменение роли женщины в России. В результате активных действий общественно-политических течений женщины в стране получили право на образование. Это повлекло повышение их роли в жизни страны. Если в европейской части России женщинам, в зависимости от их социального положения, начальное и среднее образование во второй половине XIX в. становится доступно, то у некоторых коренных народов Сибири в этот период происходит становление начального образования, чаще всего церковного. На этом пути нужно было преодолеть родовые традиции в отношении к женщине.

Архимандрит Макарий (Глухарев) заложил основные принципы миссионерской деятельности, в том числе школьного образования в регионе. Именно он первым организовал обучение детей, открыл первые бесплатные школы для мальчиков и девочек в Улале и Майме.

Макарий Глухарев и следующий начальник миссии – Стефан Ландышев уделяли большое внимание роли женщин не только в крещении алтаек, но и приобщении их к оседлому образу жизни, воспитанию детей. «Важнейшая нужда миссии не в ризнице и не в денежной милостыне, но в учительнице, которая могла бы благодатию Божию сделаться матерью для девочек новокрещенных и вообще распространять царствие Божие между женщинами, а через них вообще в народ» – писал основатель миссии архимандрит Макарий [9, с. 6]. Примерами для новокрещенных алтаек были жены миссионеров и добровольные помощницы, которые приезжали на Алтай для работы в миссии. Например, с 1840 г. в Майме, первом стане миссии, работала московская дворянка Софья Густавовна де Вальман. Она занималась устройством быта новокрещенных алтаек, лечила гомеопатическими средствами, приготавливала оглашенных женщин к крещению и учила детей. Архимандрит Макарий пишет в письме, что Софья де Вальман организовала «...не большую девичью школу» в первом селении Майме (Найме), в котором жил основатель миссии [9, с. 66]. В школе она учила девочек, среди которых были и новокрещенные,

грамоте. Кроме чтения девочек обучала пению церковных гимнов и других духовных песен, знакомила с «первоначальными арифметическими соображениями по пальцам».

В первые годы после открытия школ в станах миссии родители не хотели посылать туда своих дочерей и сыновей. Миссионеры проводили большую работу среди населения, разъясняя значение грамотности. Для миссии школьное образование с самого начала ее деятельности на Алтае и в Шории было средством распространения грамотности. Миссия стремилась довести до сознания алтайцев мысль о пользе и необходимости грамотности. Для решения этой задачи миссионеры вели частые беседы с новокрещенными в церкви и на послеобеденных праздничных собеседованиях, когда посещали их дома. В конце лета, перед наступлением учебного года, делались выписки детей школьного возраста из семейных списков. Среди родителей проводился опрос об учебе детей, делались внушения «иногда столь настоятельные», что до родителей доходило [8].

Между тем, для того, чтобы убедить алтайцев и шорцев обучать своих детей грамотности, в особенности девочек, требовалось немало труда и терпения. В одной из записей дневника о Макария словами новокрещенного Андрея: «Какая польза будет детям от учения? Они нужны для матери, которой некому помогать в работах» отражено отношение к обучению детей почти всего населения региона.

В результате деятельности миссионеров, расширения торговых и экономических связей родители начинают понимать возможности образования для будущего их детей. Если в 1847 г. на содержании миссии находилось 9 девочек (12 мальчиков) [3, с. 10], то в 1886 г. в 28 школах было 236 девочек, в 1900 г. обучалось уже 359, из них 233 алтайки. В 1915 г. в 92 школах миссии обучалось 715 девочек, из которых 415 алтаек [6, с. 66]. Миссионеры в своих записках, отчетах миссии отмечают, как «замечательное явление» обучение в школах девочек.

В отчетных записках начальника миссии архимандрита Владимира за 1870 г. говорится, что в 1868 году в Улале была открыта школа для девочек. Крейдун Г., считая, что более точные сведения содержатся в письме учителя Улалинского миссионерского училища Петра Макушина, и называет 1867 г. [4]. По сведениям П. Макушина учебные занятия начались в женской школе 13 ноября 1867 г. Учениц было семь. В школе изучали Священную историю, катехизис (несколько проще, чем в школе для мальчиков), чистописание, пение, арифметику, женское рукоделие (пряжание, шитье, вязание и ткачество). Этому девочек не могли научить дома, т.к. это не было занятием женщин в алтайских семьях. Занятия проходили в большой комнате дома. К 1889-1890-х учебному году в регионе насчитывалось 25 школ, в которых обучалось 166 девочек и работало 4 учительницы [5, с. 271].

23 сентября 1901 г. при стечении множества народа, в том числе представителей власти, состоялось освящение нового здания женской школы в Улале. Занятия в школе начались 2 октября. В школе насчитывалось 72 ученицы, но вскоре число их увеличилось за счет девочек из ближайших к Улале деревень и заимок. Учебный план школы соответствовал программам церковных школ России, учитывал особенности региона – изучение родного языка девочек и подготовки их к ведению домашнего хозяйства. Это было важно для коренного населения, переходившего на оседлый образ жизни.

С самого начала становлении системы начального образования в Горном Алтае церковно-приходские школы были смешанными, т.е. девочки и мальчики обучались вместе. Одноклассные церковно-приходские школы для девочек были только в крупных, торговых селах: Улале, Шебалино и Черный-Ануй. Причинами такого количества женских школ были не только недостаток средств у миссии для постройки отдельных школ для девочек, но и небольшое количество желающих обучаться. Девочек еще с большим нежеланием отпускали в школу. Школы для девочек были при приютах монастырей женского Улалинского Николаевского и Благовещенского Чулышманского монастырей.

В 1902 г. Улалинский женский монастырь открыл в своих стенах церковно-приходскую женскую школу с общежитием. О существовании школ при монастырях упоминается в работах Беликовой А.П. Однако автор приводит лишь даты открытия школы и место расположения монастыря и школы. Более подробные сведения даны в работе Адлыковой А.П. Автор отмечает, что в школе обучалось 27 девочек, 12 из которых были инородками. Учительницей этой школы была послушница монастыря Екатерина Ивановна Зырина, «окончившая полный курс обучения вятской женской гимназии». Монастырская школа помещалась в двух светлых комнатах и была хорошо оборудована классной мебелью, учебниками и учебными пособиями [1, с. 130].

Порядок дня, заведенный в приюте, был образцовым, благодаря чему девочки быстрее учились послушанию, грамоте и ведению хозяйства. Кроме учебных предметов по учебному плану церковно-приходских школ девочки должны были научиться печь хлеб, пряхать, шить простую одежду и обувь, выращивать овощи, лечить больных. Достигшие совершеннолетия воспитанницы, по желанию могли поступить в монастырь, выйти замуж или могли быть определены учительницами в миссионерские школы, число которых увеличивалось каждый год.

В 1904 году был открыт детский приют для девочек при Чулушманском монастыре. Согласно документам, в 1906 году в приюте проживало 13 девушек и девочек в возрасте от 20 до 3 лет. В 1917 г., в год закрытия школы, в ней обучалось 13 девочек. Недостаточное финансирование приюта не способствовало улучшению качества обучения в сравнении со школами Улалинского и Чемальского приютов.

Миссионеры всегда обращали особое внимание на обучение девочек. Архиепископ Макарий (Невский), неоднократно в своих выступлениях, статьях подчеркивал, что «мать есть самая первая учительница детей». Конечно, первое чему она должна была научить, по его мнению ребенка – это молитве и основам веры. Вопрос о раздельном обучении детей, как одной из причин, по которой родители не хотели отдавать девочек в школу, Макарий предлагал решить путем обучения в две смены – мальчики могли бы обучаться с утра, а девочки с обеда.

Архиепископ Макарий (Невский) знал все трудности школьного дела в миссии. Он понимал, что одних учителей мужчин недостаточно для школ миссии. Мужчины искали более обеспеченную службу и при освобождении мест переходили на службу псаломщиками или вообще покидали миссию. Гораздо прочнее держались за учительские места и не менее плодотворно работали в школах учительницы. «Жизнь идет быстрыми темпами, нужда в школах огромная, а наши учительские школы не успевают выпустить достаточное количество учителей со знанием алтайского языка», - отмечалось в отчетах миссии. По предложению архиепископа Макария было решено открыть в миссии второклассную школу для подготовки учительниц из инородок. Школа была открыта при Чемальской женской общине. В 1912 г. одноклассная церковно-приходская школа приюта была преобразована в двухклассную. Двухклассная школа не могла выпускать правоспособных учителей, поэтому архиепископом Макарием было отправлено ходатайство перед Св. Синодом об ассигновании ежегодно по 1000 руб. на проведение при школе дополнительных краткосрочных курсов. Курсы должны были готовить выпускниц школы к экзаменам на право обучения в церковно-приходских школах. Высокие результаты подготовки воспитанниц, квалифицированный по тем временам учительский состав, позволял открыть еще один класс. В миссии считали, что воспитанницы, получившие образование и воспитание в стенах обители, «будут лучшими проводниками религиозно-нравственных понятий в темную среду алтайских инородцев». Миссия поднимает вопрос о преобразовании двухклассной женской школы в Чемале во второклассную.

В 1896 г. в России появилось положение о второклассных школах, которые должны были решить задачу подготовки учителей для школ грамоты. Всего Томским епархиальным училищным советом до 1917 г. было открыто 7 второклассных школ, в том числе Чемальская женская школа. Школа в Чемале была открыта в то время, когда в связи с преобразованием школ грамоты в церковно-приходские в губернии в марте 1909 г. исчезла потребность в учителях этого типа учебных заведений. В Горном Алтае и Шории в связи с преподаванием на алтайском, шорском языках, нужны были учительницы, знающие родной язык, обычаи и традиции коренного народа.

В 1913 г. в соответствии с решением Синодального Училищного Совета Чемальская двухклассная школа была преобразована во второклассную, построено новое здание. В 1915 г. по особому ходатайству Епархиального училищного совета при Чемальской школе был открыт 4-й дополнительный учительский класс. В нем готовили воспитанниц для сдачи экзамена на звание учительницы церковно-приходской школы. Программа обучения была разнообразной. Судя по учебному плану, в школе изучали: священную историю, письмо, русский, алтайский и церковнославянский языки, географию, арифметику, геометрию, церковное пение, катехизис, гражданскую историю, дидактику, физику, словесность и литературу, гигиену и рукоделие.

В 1915 г. в младшем отделении Чемальской второклассной школы обучалось 23 девочки, в среднем отделении – 23, в старшем – 14. Из них алтаек было 21, русских – 48. В общежитии при школе проживало 45 учениц. Стипендия выплачивалась 16 учащимся из коренных народов.

Во второклассную школу принимали девочек православного исповедания в возрасте от 13 до 17 лет, прошедших конкурсные испытания за курс одноклассных церковно-приходских или министерских школ. Кроме заявления о приеме в число воспитанниц, представлялись следующие документы: свидетельство об образовании, свидетельство о рождении и крещении.

К 1918 г. школа сделала два выпуска учительниц, 19 девушек. Все они, по мнению экзаменационной комиссии Епархиального училищного совета, показали достойные результаты и рекомендовали себя хорошими учительницами.

Распространение христианства, деятельность миссионерских школ привела к постепенному изменению положения женщин алтаек, они начинают пользоваться большей свободой. Новокрещенная инородка могла уйти от мужа и найти защиту у миссии. Поэтому алтайские семьи противились, а порой и выражали открытую враждебность по отношению к миссионерам, пытавшимся обучать алтайских девочек. Быть грамотной, чтобы заниматься домашним хозяйством, по мнению родителей, было не обязательно. Школа в Соок-Ярьке была известна на Алтае. Некоторые ученики прибывали сюда тайком от родителей, не отпуская их в школу. Например, Айрушу Селемову отец не разрешил учиться. Тогда он сбежал в школу. Через полмесяца пришла в школу и сестра Айруша – 13-летняя девочка Кутачи. Она оказалась очень способной к учению. Если отец после беседы с учителем и миссионером оставил сына в школе для дальнейшего обучения, то дочь силой увез домой [7, с. 5-6].

В Улалинской, Чемальской школах ученицы получали большой объем учебного материала. Об этом свидетельствуют результаты обучения. Выпускники этих школ легко поступали в гимназии, духовные училища и обучение в дальнейшем не вызывало у них затруднений.

Преодолевая сопротивление родителей, считавших, что девочкам не нужно образование, увеличивая количество школ, таким образом, приближая их к стойбищам и аилам, обеспечивая детей часто одеждой, питанием и учебными принадлежностями, миссии удалось привлечь в школу большую часть детей населенных пунктов близких к миссионерским станам.

Выводы. В результате деятельности миссионеров среди народов Южной Сибири складывается система начального обучения детей. Изучение источников показало, что образование женщин являлось составной частью образовательного процесса как России, так и региона. Основными факторами на протяжении почти всего периода являлась деятельность миссионеров Алтайской миссии, которые видели в образовании девочек будущих матерей, воспитывающих детей в духе православия. Министерских школ, открытых в начале XX в. в регионе было немного и вклад их был незначителен. В школах миссии в 1915 г. обучалось 417 девочек алтаек. По сравнению с 1897 г. количество их увеличилось почти в 3,5 раза.

Образование влияло на положение женщин в семье, роде алтайцев, шорцев. Женщины чаще стали высказывать мнение по поводу замужества, в отношении детей, которые после развода должны были остаться в семье отца. Все чаще женщины алтайки после окончания одноклассной, второклассной школ поступали на службу в миссию учительницами. Часто работали в самых отдаленных отделениях миссии, способствуя повышению грамотности среди коренного населения региона.

Литература:

1. Адлыкова А.П. Монастыри Алтайской духовной миссии во второй половине XIX – начале XX века. – Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского университета, 2006. – 188 с.
2. Беликова А.П. Очерки истории общего и педагогического образования в Республике Алтай (XIX – начало XX вв.). Учебное пособие для студентов вуза. – Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского университета, 2007. – 180 с.
3. Извлечения из писем алтайского миссионера, протоиерея Стефана Ландышева к священнику Николаю Дмитриевичу Лаврову. – М.: Тип. В. Готье, 1854. – 12 с.
4. Крейдун Г. Алтайская духовная миссия в 1830-1919 годы: структура и деятельность. – М.: ПСТГУ, 2008. – 290 с.
5. Модоров Н.С. Россия и Горный Алтай: политические, социально-экономические и культурные отношения (XVIII – XIX вв.). – Горно-Алтайск: Изд-во Горно-Алтайского ун-та, 1996. – 400 с.
6. Отчет Алтайской духовной миссии за 1915 г. – Томск: типография П.И. Макушина, 1916. – 99 с.
7. Отчет об Алтайской духовной миссии за 1902 г. – Томск: типография П.И. Макушина, 1903. – 109 с.
8. Томские епархиальные ведомости. – 1885. №2. – С. 13-14.
9. Письма покойного миссионера архимандрита Макария, бывшего начальником Алтайской духовной миссии. Ч.2. – М.: Типография Готье, 1860. – 198 с.
10. Тоцакова Е.М. Традиционные черты народной культуры алтайцев (XIX – начало XX в.). – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии, 1978. – 158 с.
11. Шатинова Н.И. Семья у алтайцев. – Горно-Алтайск: Горно-Алт. отд-ние Алт. кн. изд-ва, 1981. – 184 с.
12. Швецов С.П. Горный Алтай и его население. Т.1. – Барнаул: Типография Главного управления Алтайского округа, 1900. – 463 с.

УДК 373:371.134:37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ НА ПРИНЦИПАХ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье представлена экспериментальная модель формирования готовности обучающихся направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиля подготовки «Дошкольное образование» к экологическому воспитанию детей на принципах этнопедагогике. Основой для разработки экспериментальной модели является классическая структура педагогического процесса. Выделяют такие структурные элементы педагогического процесса, как: цель, содержание, деятельность, конечный результат. Это дает возможность говорить о целевом, мотивационном, содержательном, процессуальном, контрольно-регулятивном и оценочно-результативном компонентах экспериментальной модели формирования готовности обучающихся к экологическому воспитанию детей на принципах этнопедагогике. Для проверки эффективности предложенной модели формирования готовности будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников целесообразным будет проведение формирующего этапа эксперимента с последующим выявлением данных об уровне сформированности готовности будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников на принципах этнопедагогике.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих воспитателей, экологическое воспитание дошкольников, этнопедагогика.

Annotation. The article presents an experimental model of the formation of the readiness of students of the training direction 44.03.01 "Pedagogical education", the profile of preparation "Preschool education" for the environmental education of children on the principles of ethnopedagogy. The basis for the development of an experimental model is the classical structure of the pedagogical process. There are such structural elements of the pedagogical process as: goal, content, activity, final result. This makes it possible to talk about the target, motivational, substantive, procedural, control-regulatory and evaluation-effective components of the experimental model of the formation of students' readiness for environmental education of children on the principles of ethnopedagogy. To test the effectiveness of the proposed model for the formation of the readiness of future educators for the environmental education of preschoolers, it will be advisable to conduct a formative stage of the experiment with the subsequent identification of data on the level of formation of the readiness of future educators for the environmental education of preschoolers on the principles of ethnopedagogy.

Keywords: professional training of future educators, environmental education of preschool children, ethnopedagogy.

Введение. Изучение научных работ о значении этнопедагогике в подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций (ДОО), дало нам возможность утверждать, что этнопедагогика, находясь в тесной связи с педагогикой и основываясь на достижениях народной педагогики, должна занять важное место в обеспечении профессионального роста будущего воспитателя. Система экологической подготовки обучающихся в условиях высшей школы должна учитывать: принципы экологического образования, его непрерывность и междисциплинарность; взаимосвязи краеведческого, национального, регионального и глобального подходов к раскрытию проблем окружающей среды; направленность на развитие эмоционально-ценностной сферы личности с целью гармонизации отношений с природой.

Однако, в процессе работы над исследованием нами было выявлено, что современная система подготовки будущего воспитателя находится в состоянии активных поисков путей оптимизации готовности педагога к решению глобальных общественных проблем, в том числе экологических. Анализ современных научно-теоретических и методических подходов к экологической подготовке педагога свидетельствует о том, что в данном аспекте пока отсутствует единое мнение относительно системы профессионального образования воспитателя. Практика обучения будущих воспитателей в условиях высшей школы испытывает недостаток методологически обоснованных концептуальных положений их экологической подготовки на принципах этнопедагогике.

Цель статьи: презентовать экспериментальную модель формирования готовности обучающихся направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиля подготовки «Дошкольное образование» к экологическому воспитанию детей на принципах этнопедагогике.

Изложение основного материала статьи. На основе теоретического анализа проблемы подготовки будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников на принципах этнопедагогике [1; 2; 3; 4; 7], а также основываясь на промежуточных и конечных результатах констатирующего этапа эксперимента была разработана экспериментальная модель формирования готовности обучающихся направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиля подготовки «Дошкольное образование» к экологическому воспитанию детей на принципах этнопедагогике.

Основой для разработки экспериментальной модели является классическая структура педагогического процесса. Современная педагогическая наука рассматривает педагогический процесс как динамическую систему. Система означает множественность элементов, которые находятся в отношениях и связях друг с другом и образуют определенную целостность, единство. Каждая система имеет собственное строение, структуру. Структура системы состоит из компонентов или элементов, которые создают целостность на основе связей между собой. Педагогический процесс – это взаимодействие, или, другими словами, взаимная деятельность педагогов и воспитанников. Каждая деятельность имеет цель, содержание, средства ее реализации и результат [5]. В широком понимании средствами педагогической деятельности являются ее формы и методы. Поэтому целесообразно выделить такие структурные элементы педагогического процесса, как его цель, содержание, деятельность, конечный результат [6]. Это дает нам возможность говорить о целевом, стимуляционно-мотивационном, содержательном, процессуальном, контрольно-регулятивном и оценочно-результативном компонентах экспериментальной модели формирования готовности обучающихся к экологическому воспитанию детей на принципах этнопедагогике.

Целевой компонент включает в себя все разнообразие целей и задач педагогической деятельности: от ведущей цели – всестороннего и гармоничного развития личности до конкретных задач формирования отдельных ее качеств. Органическое единство учебно-образовательных целей и задач заключается в том, что и воспитание, и обучение должны сформировать единую систему знаний, умений, навыков и на их основе – мировоззрение, мотивы и стимулы общественной деятельности.

Следовательно, целевой компонент экспериментальной модели функционально объединяет цель формирования готовности студентов к экологическому воспитанию дошкольников на принципах этнопедагогике в дошкольных образовательных учреждениях с конкретными задачами:

- 1) способствовать формированию эколого-педагогической компетентности будущих воспитателей ДОО;
- 2) способствовать формированию этно-педагогической компетентности;
- 3) способствовать формированию методической компетентности будущих воспитателей.

Мотивационный структурный компонент предполагает такую схему построения теоретической и практической частей, в ходе выполнения которой будет осуществляться стимулирование у обучающихся интереса к проблеме экологического воспитания дошкольников на принципах этнопедагогике, индивидуальному обучению и воспитанию, самостоятельному решению поставленных задач. Данный компонент предполагает проведение различных форм занятий, обсуждений, наблюдений, педагогических практик, нацеленных на осознание цели и задач экологического воспитания детей на принципах этнопедагогического подхода.

Содержательный компонент модели вытекает из содержания образования и конкретизируется в перечне основных знаний и умений, которые необходимы в профессиональной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации. Эта система знаний и умений включает в себя:

- знания по теории дошкольной педагогики, общей и детской психологии, народоведению, истории;
- знание новейших подходов в теории и практике экологического и валеологического обучения и воспитания дошкольников;
- знания о теоретико-практических подходах народной педагогики в обучении и воспитании детей дошкольного возраста;
- знание этнопедагогических технологий экологического воспитания и обучения дошкольников;
- умение сочетать образовательные задачи народоведения с программными требованиями экологического воспитания и обучения детей в учебно-воспитательном процессе в условиях ДОО;
- готовность к определению содержания, соответствующих форм и методов воспитания и обучения в ДОО, а также знания сущности экологического воспитания дошкольников на принципах этнопедагогике;
- знание возрастных особенностей дошкольников и ориентация на личностно-ориентированную модель воспитания;
- умение сочетать экологическое воспитание и знания этнопедагогике;
- умение прогнозировать и организовывать экологическое воспитание дошкольников на принципах этнопедагогике.

Кроме того, обучающиеся должны уметь организовывать учебно-воспитательную работу с детьми разных возрастных групп; создавать благоприятные условия для работы с детьми, реализовать творческий замысел; анализировать полученные результаты.

Процессуальный компонент отражает сущность форм и методов формирования готовности обучающихся к экологическому воспитанию дошкольников на принципах этнопедагогике. Особенности взаимодействия преподавателя и студента имеют характерное влияние на содержание теоретической и практической частей, что способствует внесению изменений и корректировке индивидуального рабочего плана преподавателя. Большое значение имеет умение подбирать формы, методы и приемы работы с аудиторией; умение учитывать ее состояние, уровень готовности к восприятию материала и т.п. Особое значение приобретают интерактивные формы и методы обучения.

Контрольно-регулятивный компонент отражает постоянное осуществление контроля за процессом решения поставленных задач, в обеспечении обратной связи, эффективность использованных форм, методов и приемов обучения. Обучающиеся могут осуществлять самоконтроль собственных успехов и неудач в овладении данным курсом. Необходимым условием является разработка комплекта специальных заданий к семинарским и практическим занятиям. Чаще всего основными методами и формами контроля выступают наблюдение за учебной деятельностью обучающихся, устный опрос, анализ результатов практической деятельности.

Оценочно-результативный компонент характеризует эффективность педагогического процесса, предполагает оценку преподавателем и самооценку обучающимися своих достижений, что дает возможность стимулировать у будущих воспитателей желание улучшать свои результаты. Суммирование происходит при выполнении модульных контрольных работ, в результате рецензирования устных ответов и анализа практических работ на семинарских и практических занятиях, в ходе проведения зачетов и экзаменов.

Модель предусматривает обогащение содержательного и процессуального компонентов дисциплин по педагогике и методик дошкольного воспитания. По нашему мнению, в учебные программы по упомянутым дисциплинам необходимо включить дополнительный теоретический и практический материал, а отработку практических навыков осуществлять в ходе педагогических практик. Согласно модели предусматривалось обогащение информацией содержательного и операционного компонентов профессиональной подготовки будущих воспитателей, а именно совершенствование курсов: «Педагогика», «Дошкольная педагогика», «Детская литература», «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста», «Основы природоведения и методика ознакомления детей с природой», «Методика проведения занятий по народоведению в ДОО».

Считаем, что для целостного системного формирования у будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций этнопедагогической компетентности целесообразным будет введение спецкурса «Подготовка будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников на принципах этнопедагогике». Этот спецкурс должен иметь практическую направленность и должен быть рассчитан на достаточно весомый процент самостоятельной работы, так как некоторые вопросы требуют философского осмысления, психолого-педагогического анализа, поиска правильных, оригинальных путей выхода из проблемных ситуаций. Основой для спецкурса являются знания обучающихся по педагогике, психологии, методик дошкольного воспитания, полученные в процессе обучения. Пути реализации задач спецкурса должны быть разнообразными формами: проблемно-поисковое изложение теоретического материала (бинарная лекция); дискуссии; лекция-конференция; практические занятия; создание творческих проектов; самостоятельная работа обучающихся; деловые игры; технические средства обучения.

Данный спецкурс должен помочь будущим воспитателям дошкольных образовательных организаций овладеть технологиями экологического образования, осознать суть и преимущества экологического воспитания дошкольников на основе этнопедагогического подхода, что позволило бы им в будущем развить у детей экологическое мировосприятие посредством национальных обычаев, обрядов, традиций, фольклора; воспитывать уважение к своей Родине, истории родного края, природе; быть достойными гражданами своего государства.

В связи с тем, что традиционные формы работы имеют ограниченные возможности для проявления обучающимся себя как творческой личности, важно применять нетрадиционные формы. Именно они, развивая инициативу и творческий потенциал, во-первых, создают у обучающихся установку на творческий подход к своей будущей педагогической деятельности; во-вторых, повышают познавательную активность и интерес к учебным занятиям; в-третьих, создают условия

для формирования профессионально важных качеств, которые проявляются в умении управлять своими педагогическими возможностями и чувствами, а также для формирования профессиональных умений и, в-четвертых, при проведении нетрадиционных занятий нестандартно организованная среда, в которой работают обучающиеся, способствует повышению уровня усвоения ими предложенной преподавателем учебной информации.

Выводы. Для проверки эффективности предложенной модели формирования готовности будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников целесообразным будет проведение формирующего этапа эксперимента с последующим выявлением данных об уровне сформированности готовности будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников на принципах этнопедагогике.

Литература:

1. Амет-Уста З.Р. Подготовка будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников на принципах этнопедагогике в процессе лекционных занятий / З.Р. Амет-Уста, О.Ю. Бутвина // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – №4. – С. 22-26.
2. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы / А.Б. Афанасьева. – СПб.: Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2009. – 296 с.
3. Богомолова М.И. Этнопедагогические аспекты в воспитании поликультурности у детей / М.И. Богомолова. – Ульяновск: Вектор, 2012. – 92 с.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
5. Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учебное пособие для вузов / М.Н. Дудина. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 151 с.
6. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие для вузов / П.И. Образцов. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 230 с.
7. Ящук А.В. Этнокультурная направленность в подготовке будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений / А.В. Ящук // Альманах современной науки и образования. – С. 207-210.

Педагогика

УДК 001.895

доктор педагогических наук, профессор Архипова Алевтина Ивановна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Пичкурченко Елена Андреевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Пригодина Анна Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (г. Краснодар)

СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ЦИФРОВОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье изложены проблемы цифрового и дистанционного обучения, приведены противоречия современной практики цифрового обучения, а также авторы фундаментальных работ в области компьютерной дидактики, раскрыта сущность понятия «интерактивная среда обучения», изложены концептуальные принципы, положенные в основу цифрового и дистанционного обучения, приведены цифровые платформы, используемые в системе дистанционного образования.

Ключевые слова: цифровое обучение, дистанционное обучение, интерактивная среда обучения, дистанционное образование.

Annotation. The article deals with the problems of information perception, the requirements for the presentation of the material and the content of the video lecture, the methodological and technical components are determined, and the requirements for the unification of the development of video courses of disciplines are proposed.

Keywords: digital learning, distance learning, interactive learning environment, distance education.

Введение. Актуальность проблемы создания электронного методического сопровождения дистанционного образования обусловлена социально-экономическими изменениями в России в связи с переходом к инновационному типу экономики, что поставило систему образования перед необходимостью трансформироваться из традиционного типа в инновационный. Это возможно только при условии разработки сетевых образовательных сред, интегрированных в региональные предметные кластеры, поскольку их главное качество – инновационность. Так как в рамках кластеров создаются инновационные коллективные продукты, то их новизна очевидна [4]. Имеем в виду не кластеры административного характера, а кластеры как творческие коллективы, генерирующие учебную программную продукцию. Методической, технологической и коммуникационной основой современного образовательного кластера могут быть только сетевые технологии и размещенный в них обучающий контент, нацеленный на организацию самостоятельной рефлексивной деятельности студентов и учащихся школ [10]. Поэтому актуально изменение общей целевой ориентации педагогической деятельности, что связано с заменой доминирующей в настоящее время установки на готовое знание на установку – «производства» знаний посредством активной мыслительной деятельности обучающихся [3]. Это требует использования инструментария педагогической герменевтики [6] и интерпретационных методик, который был сформированна протяжении десятилетий в Кубанском государственном университете на физико-техническом и математическом факультетах, а также на кафедре математики в Кубанском государственном технологическом факультете [2, 11, 13]. Этот задел представлен как в форме теоретических трудов (учебные пособия, диссертации, статьи и др.), так и в виде электронных учебных продуктов (электронные образовательные ресурсы, мультимедийные разработки, предметный электронный фонд, технологии Интернет поддержки на четырёх сайтах и др.). При этом реализуются два уровня исследований: на первом уровне имеет место ориентация на создание интерактивных сред для предметного обучения системы общего образования, на втором – создаются образовательные среды для профессионального образования и системы постдипломной педагогической подготовки. Большинство созданных электронных учебных материалов отличаются инновационным характером и внедрено в учебный процесс образовательных учреждений города и края [1]. При этом, хотя современный мейнстрим отечественного образования нацелен на цифровизацию, но, как подчеркнул Президент РФ, цифровые инструменты не должны стать полной заменой традиционной школы.

Изложение основного материала статьи. Понятие «Образовательная среда» имеет различные референтные функции и фиксируется различными аббревиатурами:

– ЦОС, трактуется как усиление традиционной системы образования и включает отечественную систему видеоконференцсвязи. Апробирована в Московской области (названа «Сферум»), используется для коммуникаций учителей и учителей из разных регионов, для онлайн-посещения родительских собраний, для общения в социальных сетях, в частности, «В Контакте», для размещения электронных верифицированных учебных материалов в помощь учителю;

– СЦОС, «Современная цифровая образовательная среда», была запущена Минобрнауки в 2017 году. Входит в структуру нацпроекта «Образование», на СЦОС создаются цифровые портфолио обучающихся. СЦОС даёт доступ к более 700 курсам, а также объединяет в себе 109 вузов и 66 платформ.

Школьная «Цифровая образовательная среда»(ЦОС) и вузовская.

«Современная цифровая образовательная среда» (СЦОС) – это абсолютно два разных проекта, которые не связаны никак. Так если ЦОС – это набор технических решений с наличием разнообразных задач, то СЦОС – это конкретная платформа. Для решения задач ЦОС подключён также национальный проект «Цифровая экономика». Кроме того, в экспериментальном порядке запускаются информационные системы для того, чтобы был доступ к образовательным сервисам, при этом главной точкой входа будет платформа «Моя школа», где ученики смогут осваивать учебные темы, выполнять задания, а также получать обратную связь. Эта платформа разрабатывается Институтом цифровой трансформации в сфере образования. Создаваемая система, которая основана на технологии искусственного интеллекта и учёта «цифровых следов» пользователей, будет раскрывать пробелы в знаниях учащихся и их образовательные интересы, что даст возможность выстроить для каждого ученика свою личную траекторию обучения.

Платформа «Современная цифровая образовательная среда» (среда для вузов) представляет собой единую точку доступа к ресурсам различных провайдеров, здесь есть возможность авторизации по профилю на Госуслугах, а пользователи СЦОС могут размещать свои цифровые портфолио тех курсов, которые уже прошли. Вузы могут подключать к платформе свои курсы, размещённые на внутренних сервисах университета или на Coursera, а также подключать свои образовательные программы курсы частных компаний и других университетов, при этом СЦОС фиксирует всю информацию о записи студента на различные курсы, а также результаты их прохождения. Таким образом, СЦОС является агрегатором онлайн-курсов разных вузов и платформ, при этом размещение самих курсов происходит не на сайте СЦОС, а на площадках образовательных организаций, на которых курсы были созданы и поддерживаются. Удобство заключается в том, что после авторизации на сайте СЦОС, пользователь подбирает необходимый ему курс и получает к нему доступ.

Таким образом, происходит интенсивный процесс централизованного создания образовательных цифровых сред, в который вовлечены многие управленческие и образовательные структуры. Ценно то, что каждая из них образует единую систему, и каждый школьник или студент может использовать аккумулированный в них контент, пользоваться общими коммуникациями, а педагоги могут подключаться к инструментам, генерирующим дидактические инновации [5]. Несомненно, что процессы цифровизации с помощью цифровых образовательных сред создадут условия для качественной трансформации всей системы образования в соответствии с целевой программой «Информационное общество», где указаны ожидаемые результаты её исполнения – «непрерывное образование, в том числе образование для взрослых, возможность каждого человека овладевать навыками и знаниями на протяжении всей жизни; формирование открытого творческого сообщества, способствующего созданию инноваций». Несомненно, что условия для достижения этих результатов необходимо создавать, прежде всего, в школе и вузе, чтобы у школьников и студентов формировались потребности и умения в непрерывном умственном труде, мотивация образования через всю жизнь [12]. В связи с этим важны ответы на вопросы, не только «Чему учить?», но и «Как учить?». Если на первый вопрос есть определённый ответ в Государственных стандартах образования, то поиск ответа на второй вопрос задаёт вектор развития всей мировой педагогики, как классической, так и современной. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, на этот вопрос отвечал коротко: «Учить надо интересно!». А как можно интересно учить, когда надо штудировать скучные учебные тексты, заучивать правила, формулы, даты и т.д.? Разумеется, научные тексты не всегда можно сделать увлекательными, но можно сделать интересными формы их освоения, особенно если помогает в этом компьютер, в частности, использование интерактивной среды обучения [9].

Инновационной экономике должен соответствовать и инновационный тип образовательного процесса, а также обслуживающих его структур. Эта задача может быть реализована только при условиях широкого внедрения инновационной учебно-методической продукции, вовлечения в инновационную деятельность большинства практикующих педагогов, организационной и финансовой поддержки со стороны государственных структур и бизнес сообщества [17].

В сфере педагогических наук также большое внимание уделяется вопросам использования новых информационных технологий в образовательном процессе, формирования профессиональной компетентности педагогов с учетом тенденций развития педагогической теории и практики. Существенный вклад в этот процесс внесли труды отечественных ученых, заложивших основы теории компьютерного обучения: А.Г. Асмолова, В.П. Беспалько, С.А. Бешенкова, Д.Б. Богоявленской, Н.В. Кузнецовой, Я.А. Ваграманко, Ю.М. Горвица, К.К. Колина, В.В. Лаптева, М.П. Лапчика, Е.И. Машбица, Е.С. Полат, В.М. Полонского, И.В. Роберт, Э.Г. Скибицкого, Б.Е. Стариченко, А.В. Хуторского и др. [2]. Подобная цель характерна для новой европейской модели образования. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) уделяет особое внимание использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как в образовательном процессе учебных заведений, так и в подготовке учителей, рассматривая ИКТ как эффективные средства качественного обучения и предмет инновационной деятельности педагогов.

Благодаря исследованиям Е.П. Белозерцева, которые представляют собой систему методологических подходов, происходит расширение научного кругозора учителя, что важно для преодоления технократического подхода к организации электронного обучения, в частности, к процессу конструирования содержимого ИОС. Автор при этом приводит аргументы необходимости введения такой категории как «культурно-образовательная среда», раскрывая при этом философско-педагогическую суть данного понятия.

В зарубежной педагогике широко обсуждаются вопросы саморегулируемого обучения, когда его результативность обеспечивается интерактивными учебными технологиями, при этом создается прочная основа внутренней мотивации пожизненного обучения, а условия для «превращения» умственных способностей в академические навыки создаёт процесс саморегуляции, так как обучение рассматривается учащимися как деятельность для достижения личных целей.

Однако, несмотря на глубокую теоретическую проработку проблем компьютерной дидактики и созданный большой арсенал компьютерных средств обучения, который широко представлен в сети Интернет в форме образовательных ресурсов и размещённых на многочисленных сайтах [7, 8, 14, 16] и порталах, многие аспекты этой педагогической отрасли остаются нерешёнными, о чём свидетельствует наличие противоречий между:

– традиционными средствами учебно-методического обеспечения и потребностью в новых формах, системно представляющих как содержание обучения, так и образовательные технологии с компьютерной поддержкой, а также инновационное методическое обеспечение учебного процесса;

– традиционными подходами в профессиональной переподготовке учителей, ориентированной, в основном, на освоение процедуры и материалов ЕГЭ и потребностью в ориентации их практической деятельности на учебно-

методические материалы нового поколения, отражающие инновационные процессы в педагогических науках и цифровизацию педагогической практики;

- необходимостью усиления познавательной активности учащихся в компьютерном обучении, повышении воспитательного потенциала компьютерных технологий и недостаточной разработанностью методов и средств формирования интереса к обучению в компьютерной среде, отсутствием систем компьютерных технологий, нацеленных на повышение эффективности воспитательной работы среди учащихся;

- колоссальными материальными затратами государства на обеспечение образовательных учреждений учебной ЭВМ-продукцией и современной вычислительной техникой и недостаточной эффективностью их применения вследствие неразвитости инновационного образовательного менеджмента с компьютерной поддержкой и неподготовленности учителей к применению инновационной электронной продукции учебного назначения;

- абсолютизацией закрытых форм проведения экспертизы новой учебной продукции и необходимостью их замены на открытые формы с широким обсуждением в Интернете членами педагогического сообщества и возможностью свободного выбора вместо централизованного снабжения по субъективным мотивам. Следовательно, назрела необходимость создания и широкого внедрения интерактивной учебной продукции нового поколения, системно представляющую учебную информацию, инновационные мультимедийные технологии, а также методическую поддержку профессиональной деятельности учителя [15]. Эти составляющие и являются главными структурными элементами интерактивной среды обучения (ИСО).

Решение каких проблем может обеспечить реализация подобных структур, в частности, внедрение ИСО?

Проблемы обучающихся (школьников, студентов, слушателей системы дополнительного образования и др.): каким образом с помощью ИСО, можно:

- устранить перегрузку в учебной деятельности посредством сжатия основной учебной информации (учебных текстов) и переноса дополнительной и иллюстративной информации в модули самостоятельной работы обучающихся;

- мотивировать процесс изучения содержания обучения посредством вариативных по форме практических заданий с компьютерной поддержкой;

- обеспечить возможность выбора траектории изучения содержания посредством дифференциации уровней его сложности, предоставить возможность перманентного самоконтроля усвоения научных теорий посредством рейтинговой системы;

- получить помощь в преодолении разрыва между школьными и вузовскими учебными курсами посредством включения в ИСО дополнительных, проблемных, систематизирующих и обобщающих модулей;

- посредством использования компьютерных обучающих игр создать эффективную мотивационную основу самостоятельного учения, переключив интересы с развлекательных компьютерных игр на учебные игровые технологии.

Проблемы учителя: как можно посредством информационно-коммуникационных технологий ИСО:

- освободить учителя от рутинной работы при проектировании учебного процесса, включив в компьютерную методическую поддержку как учебную информацию, так и способы её освоения учащимися посредством вариативных форм учебного материала, из которых можно конструировать модели учебных занятий;

- сделать доминантой установку на самостоятельное освоение учащимися нормативных и дополнительных знаний в процессе рефлексивной учебной деятельности вместо существующей установки на готовое знание;

- обеспечить условия для автоматизированного контроля результатов обучения и их фиксации посредством включения в технологии обучения диагностической составляющей;

- осваивать новые продуктивные технологии обучения и их интерактивные версии и предоставить возможность освоения способов их самостоятельного создания посредством Интернет коммуникаций;

- демонстрировать постоянное обновление методического арсенала компьютерной дидактики благодаря открытой системе электронного сопровождения;

- включить компьютерные технологии не только в учебную деятельность, но и во внеклассную работу, активно используя воспитательный потенциал компьютерных технологий;

- развить стимулы для профессионального самосовершенствования педагогов, сделать доминантой профессии стремление к творчеству посредством создания нового методического обеспечения в инновационной образовательной среде.

Проблемы внедрения новой учебной электронной продукции:

- как сделать процедуру апробации и внедрения абсолютно прозрачной и объективной, независимой от субъективного мнения рецензентов, создать условия для свободной конкуренции педагогических инноваций, обеспечив посредством сети Интернет свободный доступ всего профессионального сообщества к новым электронным учебно-методическим материалам с целью их широкого обсуждения и индивидуального выбора новой продукции; преодолеть монополизм центральных издательств, нацеленных на экспансию всего рынка педагогической продукции, в том числе с компьютерной поддержкой.

Следовательно, проблемы общего образования и профессионального педагогического не могут быть успешно решены, если не преодолеть консерватизм традиционных подходов к созданию нового методического обеспечения, не обеспечить её полноценную открытую экспертизу, отказавшись от существующих стереотипов проведения закрытой экспертизы узким кругом ангажированных лиц. Именно такая практика может обеспечить учёт новых реалий научно-технического прогресса и тех возможностей, которые создаются внедрением ЭВМ в сферу образования с целью её качественного совершенствования.

Выводы. Итак, актуальность проекта обоснована комплексом накопившихся в образовании противоречий и проблем, задачами цифровизации системы образования, решение которых во многом определяется тем, насколько новые информационные технологии, аккумулированные в ИСО, внедрены в структуру и содержание учебно-методического обеспечения образовательного процесса, отражая в совокупности современные тенденции развития всей системы образования.

Литература:

1. Архипова А.И., Шевляк А.Г., Шернина Н.С. Формирование системных знаний посредством учебных Web-технологий (на примере изучения математики) // Школьные годы, № 41, 2012
2. Архипова А.И. Теоретические основы учебно-методического комплекса по физике: Дис. ... докт. пед. наук. – Краснодар, 1998.
3. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – Издано: М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001 – 516 с.
4. Виртуальный кластер педагогических инноваций школ и вузов Краснодарского края. Сайт: <http://klaster.icdau.ru>
5. Грушевский С.П., Шевляк А.Г. Формирование понятий как основа дидактической адаптации выпускников школы к обучению в вузе // Школьные годы. – 2012. – № 41.

6. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций. Учебное пособие. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2011. – 322 с.
7. Золотарёв Р.И., Архипова А.И. «Сила знаний» как Интернет конструктор технологий инновационной компьютерной дидактики // Школьные годы. – 2012. – № 45.
8. Инновационная компьютерная дидактика, <http://icdau.ru/>.
9. Пичкурено, Е.А., Архипова, А.И. Герменевтический подход к созданию учебных материалов на основе моделей и технологий инновационной компьютерной дидактики. – Монография с Интернет приложением. – КСЭИ, Краснодар, 2016
10. Пичкурено Е.А., Архипова А.И., Шапошникова Т.Л. Теория развития высших психических функций в контексте герменевтического подхода к образовательному процессу / Актуальные проблемы обучения математике в школе и вузе в свете идей Л.С. Выготского / материалы III Международной научной конференции. 17-19 ноября 2016 г. // Под ред. М.В. Егуповой, Л.И. Боженковой – ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ).
11. Пичкурено Е.А. Учебник нового поколения в структуре профессиональной подготовки учителей: Дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Пичкурено. – Краснодар, 2006.
12. Пригодина А.Г. Научно-педагогические подходы к дидактической адаптации студентов и компьютерная поддержка изучения научных понятий / А.Г. Пригодина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 236.
13. Пригодина А.Г., Архипова А.И., Пичкурено Е.А., Данович Л.М. Использование герменевтических приемов для организации рефлексивной деятельности студентов инженерного вуза в процессе изучения математических текстов // Мир науки. Педагогика и психология, 2019, № 2 (март-апрель), Том 7. – Москва. <https://mir-nauki.com>.
14. Сила знаний. Сайт: <http://ya-znau.ru/>.
15. Сиротина И.К., Березюк С.И., Фалей А.В. Создание интерактивной образовательной среды средствами Web-технологий. Международный конгресс по информатике: информационные системы и технологии. – Минск, 4-7 нояб. 2013. URL:<http://elib.bsu.by/handle/by/handle/123456789/52259>
16. Школьные годы. Сайт: <http://школьные-годы.рф/>.
17. Электронные образовательные ресурсы. Сайт: <http://icdau.kubsu.ru/>.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ КАК ПРЕДМЕТ МОНИТОРИНГА

Аннотация. Целью статьи выступает разработка теоретических аспектов мониторинга взаимодействия педагогов по проблеме индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования. В статье обосновывается важность субъект-субъектных отношений в их профессиональной деятельности для построения такого взаимодействия, раскрываются его характеристики через компоненты социальной перцепции, коммуникации и интеракции. Предлагается теоретическая схема мониторинга взаимодействия педагогов в инклюзивной практике, отражающая его социально-психологические критерии и индикаторы.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, индивидуализация, субъект-субъектное взаимодействие, мониторинг.

Annotation. The purpose of the article is to develop theoretical aspects of monitoring the interaction of teachers on the problem of individualization of the educational environment in inclusive education. The article substantiates the importance of subject-subject relations in their professional activities for the construction of such interaction, reveals its characteristics through the components of social perception, communication and interaction. A theoretical scheme for monitoring the interaction of teachers in inclusive practice is proposed, reflecting its socio-psychological criteria and indicators.

Keywords: students with disabilities, inclusive education, individualization, subject-subject interaction, monitoring.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00811А «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях»)

Введение. В современной ситуации многоаспектные инновации в сфере инклюзивных процессов в образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья глобально трансформируют образовательную систему, определяя выраженным социальным запросом и современной нормативно-правовой базой. Состояние инклюзии в образовании со всей очевидностью демонстрирует необходимость определения современных векторов ее развития, среди которых выделим повышение профессионализма педагогов, реализующих инклюзивные практики.

Мы исходим из идеи о том, что профессиональные компетенции педагогов для успешной реализации задач инклюзивного образования должны быть необходимым образом обогащены аспектами, отражающими особенности инклюзивной образовательной среды. Ее специфика в качестве смыслообразующего ядра определяется категорией разнообразия. Причем для успешной профессиональной деятельности педагогам важно не только принимать разнообразие образовательных потребностей детей, но и максимально эффективно учитывать его в повседневной работе с обучающимися, что определяет требования гибкости и вариативности к образовательной среде как важных показателей ее индивидуализации.

Подчеркнем, что максимальный учет этих потребностей, обусловленных особенностями индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ, необходим не только для создания специальных условий, но и для их корректировки в ходе обучения и воспитания на основе данных мониторинга динамики развития и социализации ребенка в индивидуализированной образовательной среде. При наличии позитивных изменений психосоциального статуса ребенка можно говорить о целесообразности и достаточности индивидуализации данной среды, что позволяет сделать положительный прогноз в отношении достижения им качественных образовательных результатов по завершению освоения содержания образования на его том или ином уровне.

Сегодня в инклюзивной образовательной практике образуется поле коллегиальной активности педагогов разного профиля и объективируются новые профессиональные задачи, имеющие междисциплинарный смысл: это проведение мониторинга, выявляющего динамику индивидуального психосоциального развития ребенка в созданных образовательной организацией специальных условий и их своевременная корректировка (Т.В. Кузьмичева [5]). Только в этом случае может быть раскрыт и обогащен образовательный потенциал ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Подход к профессиональной деятельности педагогов с точки зрения ее коллегиальности объективируется еще один аспект предмета мониторинга в инклюзивном образовании, в качестве которого выступает не только развитие ребенка с ОВЗ, но и развитие взаимодействия педагогов в процессе индивидуализации образовательной среды.

Такое расширение предмета мониторинга в инклюзивном образовании и обогащение его социально-психологическим контекстом требует нового научного осмысления категории педагогического взаимодействия, выделения его значимых характеристик и критериев, которые могли бы быть переведены в информативные индикаторы и отражены в процедуре мониторинга.

Изложение основного материала статьи. Проблема взаимодействия достаточно дано изучается в психолого-педагогической науке. По признанию многих авторов одним из самых перспективных способов для ее решения в современной образовательной практике выступает теоретико-эмпирический анализ через субъект-субъектную взаимосвязь (А.А. Бастрон [3] и др.). В исследованиях отмечено, что взаимодействия следует рассматриваться как исходные пункты разного рода познавательных ситуаций, когда открываются новые свойства включенных в него объектов (В.А. Морозов [7]). Исследователи сходятся на определенной дихотомии взаимодействия, когда оно, с одной стороны, фиксирует субъекта в ситуации, а с другой стороны, отражает факторы, выходящие за пределы ситуации и не зависящие от субъекта.

В силу выше сказанного уместен вывод о том, что взаимодействие как таковое не только отражает текущую ситуацию контакта субъектов, но и помогает раскрыть ее внеситуативные аспекты, сложные и скрытые для непосредственного восприятия контексты, влияющие на включенных в нее субъектов.

В целом, можно сказать, что роль взаимодействия педагогов в инклюзивном образовании состоит в объективной интерпретации образовательных ситуаций и целесообразном выборе способа разрешения имеющих место проблем. Следовательно, взаимодействие можно рассматривать как наиболее продуктивную форму работы с конкретным случаем, который объективирует как проявления затруднений ребенка с ОВЗ, так и их причины, имеющие внешний (средовый) и внутренний (личностный) характер.

Вместе с тем, отметит, что взаимодействие педагогов в инклюзивных практиках, несмотря на всеобщее признание его необходимости, является относительно новым и недостаточно изученным исследовательским полем, требуя теоретико-эмпирического осмысления.

Для решения поставленной задачи важное значение имеет выделение категорий субъекта и полисубъекта как определяющих успешность взаимодействия педагогов в условиях образовательной инклюзии [6].

Теория К.А. Абулхановой [1], которая считает, что, став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ своей организации, позволяет сделать следующий вывод: педагог как субъект создает индивидуальную стратегию своей профессиональной деятельности с учетом особенностей психосоциального развития ребенка с ОВЗ. Таким образом, развитие у педагога характеристик субъекта способствует успешному освоению им инструментов индивидуализации образовательной среды.

Проблема формирования субъектной позиции у будущих педагогов как специфической формы их самоопределения в разных нестандартных ситуациях профессиональной деятельности раскрыта в современном исследовании А.А. Баранова и А.С. Сунцовой [2]. Авторами предлагаются такие ее проявления, как суждения, принятие решения, действие и переживание в конкретных обстоятельствах выбора. Зрелые формы субъектной позиции проявляются в готовности личности преобразовывать, структурировать, проектировать события, взаимодействовать, развивать потенциала детей и взрослых в условиях инклюзивного образования, саморазвиваться. Данные характеристики группируются авторами в когнитивный, ценностный и деятельностный аспекты.

Проблема коллегиального решения педагогами задачи индивидуализации образовательной среды для детей с ОВЗ предполагает анализ их профессиональной деятельности в качестве полисубъекта. Данная категория определяется И.В. Вачковым [4] как форма непосредственного взаимодействия субъектов, порождающая их взаимную обусловленность, как целостное динамическое психологическое образование, которое отражает единство развития субъектов, находящихся в субъект-субъектном отношении.

Полисубъект характеризуется автором через творческую активность, осознанность системы отношений между субъектами, создание общего семантического пространства, способность к преобразованию окружающего мира и себя, способность выступать как целостный субъект и развивать субъект-субъектные отношения с другими общностями субъектов.

Итак, как показывают подходы авторов, характеристики субъекта и полисубъекта имеют социально-психологическую природу, в целом не противоречат друг другу. Они рассматриваются через способность определенным образом воспринимать себя и других людей в целостном единстве, выстраивая общие семантические и деятельностные поля, создавать системы отношений между субъектам, развиваться себя и другого, что в совокупности позволяет целесообразно преобразовывать образовательную среду в направлении ее индивидуализации.

Выделенные социально-психологические характеристики субъект-субъектного взаимодействия соответствуют трехкомпонентной структуре общения, включающей социальную перцепцию, коммуникацию и интеракцию. Такая структура, по нашему мнению, служит теоретическим основанием для выделения социально-психологических критериев и индикаторов мониторинга взаимодействия педагогов в процессе индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзии.

Социальную перцепцию мы рассматриваем как когнитивную основу формирования в ходе взаимодействия педагогов отношения к субъекту/группе субъектов, самому себе, представлений о возможном поведении в конкретных образовательных условиях и прогнозирования взаимодействия.

Коммуникацию, на наш взгляд следует расценивать с точки зрения налаживания педагогами каналов передачи и принятия профессионально ориентированной информации, характеризующейся полнотой, объективностью, своевременностью, адекватностью возникающим при обучении и воспитании ребенка с ОВЗ проблемным ситуациям.

Интеракция во взаимодействии педагогов есть их непосредственная деятельность, направленная на достижение совместно поставленных целей и получении значимого с точки зрения включения ребенка с ОВЗ в образовательную среду результата, что позволяет неформально и своевременно разрешать возникающие в инклюзивной практике проблемы.

Кроме того, на наш взгляд, в процессе проектирования мониторинга взаимодействия педагогов важно учесть подход Л.И. Уманского [8], который в качестве субъекта совместной деятельности понимал не просто совокупность индивидов, а

их объединенность решением общей задачи в одном пространственно-временном континууме. Единство цели и задач, пространства и времени составляет основу коллегиальности в решении педагогами профессиональных задач.

Представим теоретическую схему мониторинга взаимодействия педагогов в процессе индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзии как средства преодоления ограничений и трудностей их включения в образовательные ситуации совместно с другими детьми.

Таблица

Теоретическая схема мониторинга взаимодействия педагогов в процессе индивидуализации образовательной среды для обучающихся с ОВЗ в инклюзивной практике

| Компонент общения / сфера мониторинга | Социально-психологические критерии мониторинга | Социально-психологические индикаторы мониторинга |
|--|--|---|
| Социальная перцепция / сфера мониторинга: межличностное восприятие (педагог-педагог, педагог-родитель, педагог-обучающийся); межгрупповое восприятие (педагог-обучающиеся, педагог-педагог, педагог-родители); самовосприятие. | Восприятие себя и других людей как целого, как сообщества субъектов, включенных в коллегиальное разрешение проблемной ситуации. | Полнота восприятия особенностей субъекта, проявляющихся в ситуации взаимодействия. Объективность представления о намерениях, способностях, мнениях субъектов, связанных с конкретной ситуацией взаимодействия. Объективность представлений об отношениях, связывающих субъекты в процессе разрешения конкретной образовательной проблемы. Обоснованная интерпретация поступков субъектов. |
| Коммуникация / сфера мониторинга: трансляция содержательной информации в общем семантическом поле и ее обсуждение для сближения позиций субъектов взаимодействия. | Выстраивание общих семантических полей для продуктивного обмена информацией. Диалогичность. Достижение коммуникативного равновесия (паритета субъектов). | Убедительная аргументация своего мнения. Доказательная иллюстрация своего мнения. Использование адекватных ситуации каналов передачи профессиональной информации. Критичность отношения к своему мнению. Запрашивание мнения партнеров. Продуктивность ведения дискуссии в ситуации несовпадения мнений. Успешное согласование позиций участников диалога. Устранение «разрывов» в коммуникации при ведении диалога. Установление общности взглядов. Соблюдение этических и речевых норм ведения диалога. |
| Интеракция / сфера мониторинга: реализация совместных целей. | Выстраивание деятельностных полей. Целесообразное коллегиальное преобразование действительности, самого себя и других субъектов. | Заинтересованность в коллегиальном получении общего результата. Постановка совместных целей. Согласование действий, обмен действиями и промежуточными результатами. Характер прилагаемых усилий (степень активности, ответственности, стремление совместно найти нестандартное, творческое, решение). Достижение конкретного результата, соответствующего поставленной цели и позволяющего проблемную ситуацию. |

Выводы. Взаимодействие педагогов в условиях инклюзивного образования выступает центральным условием индивидуализации образовательной среды, что позволяет максимально учитывать особенности индивидуального психосоциального развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход определяет важность постоянного мониторинга такого взаимодействия с точки зрения субъект-субъектных отношений педагогов в процессе создания индивидуализированной образовательной среды.

Для проектирования мониторинга было предпринято теоретическое изыскание, которое позволило выделить следующие смыслообразующие характеристики эффективного взаимодействия педагогов: способность определенным образом воспринимать себя и других людей в целостном единстве, выстраивать общие семантические и деятельностные поля, создавать системы продуктивных профессиональных взаимоотношений для целесообразного преобразования образовательной действительности.

Выделенные характеристики соответствуют трехкомпонентной структуре общения, включающей социальную перцепцию, коммуникацию и интеракцию, в контексте которой нами определены социально-психологические критерии и индикаторы мониторинга взаимодействия педагогов в процессе индивидуализации. Они положены в основу предложенной нами теоретической схемы мониторинга взаимодействия педагогов в инклюзивной практике, отражающая его критерии и индикаторы. Данная схема может послужить базисом для разработки практических мониторинговых моделей и инструментов.

Литература:

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 4 (38). – С. 162-168. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzrencheskiy-smysl-i-znachenie-kategorii-subekta>. (дата обращения: 21.07.2021).
2. Баранов А.А., Сунцова А.С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе // Образование и наука. – Т. 22. – № 2. – 2020. – С. 31-52.

3. Бастон А.А. Профессиональное взаимодействие в школе инновационного типа как условие обеспечения преемственности образовательного процесса: автореф. канд. пед. наук: 13.00.01. – Барнаул, 2000. – 19 с.
4. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. – № 2. – С. 35-50.
5. Кузьмичева Т.В. Интегративный подход к подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. – М., 2020. – 245 с.
6. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А., Морозова Д.А. Индивидуализация в инклюзивном образовании: методология и практические инструменты: коллективная монография. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2020. – 112 с.
7. Морозов В.А. Взаимодействие: понятие, виды и свойства // Креативная экономика. – 2015. – Т.9. – № 10. – С. 1309-1318.
8. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: просвещение, 1980. – 152 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

доктор педагогических наук, профессор, проректор по непрерывному образованию, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Ахметова Дания Загриевна
 Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань);
кандидат педагогических наук, заместитель директора НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Морозова Илона Геннадьевна
 Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань)

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автор рассматривает точки соприкосновения между поликультурным и инклюзивным образованием, а также специфику формирования поликультурной компетентности педагогов. Представлен авторский взгляд на способы развития поликультурной компетентности педагога. Описаны курсы повышения квалификации по теме «Технологии поликультурного образования», методологический семинар «Поликультурное мировоззрение педагога», а также тренинг для педагогов «Моя роль в создании поликультурной среды обучения», разработанные для образовательных организаций высшего образования. Автор представляет способы оценки уровня сформированности поликультурной компетенции (опросы, анкетирование, наблюдение за различными учебными ситуациями).

Ключевые слова: инклюзивное образование, поликультурное образование, поликультурная компетентность.

Annotation. The author studies the common ground of multicultural and inclusive education, as well as the specifics of the formation of pedagogue's multicultural competence. The author presents the ways of enhancing pedagogue's multicultural competence. Retraining courses «Technologies of multicultural education», methodological seminar «The multicultural worldview of a teacher» as well as training for teachers «My role in creating an inclusive multicultural learning environment» are developed for higher educational institutions. The author describes the ways to assess the level of formation of multicultural competence (interviews, questionnaires, observation of various educational situations).

Keywords: inclusive education, multicultural education, multicultural competence.

Введение. В современном образовании понимание культурных различий учащихся, умение осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию в учебном процессе и создавать среду уважения к разным культурам – одно из ценных качеств педагога. Оно обусловлено не только возрастающими процессами интернационализации в образовании и, соответственно, предъявляемыми требованиями к педагогам, но и ключевой ролью педагога в создании гуманной образовательной среды, где ценится и признается разнообразие культур. И, как мы знаем, именно учет разнообразия потребностей и возможностей учащихся, их этнической принадлежности, социального происхождения и культурных особенностей лежит в основе инклюзивного образования. Следовательно, развитие поликультурной компетенции педагогов – один из главных элементов для эффективной реализации инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время во многих отечественных и зарубежных исследованиях рассматривается взаимосвязь поликультурного и инклюзивного образования. К примеру, Д.А. Чернышев [9] изучает специфику формирования поликультурных компетенций в системе инклюзивного образования. Значение инклюзивной культуры в системе поликультурного образования изучено Е.А. Кирилловой [4]. Формированию поликультурной личности в условиях инклюзивного образования посвящены труды Р.А. Валеевой, З.Г. Нигматова [5]. Большой интерес представляют исследования М.А. Сучкова [7], в которых разработана модель развития инклюзивного профессионального образования в этнокультурном аспекте, а также описаны способы формирования этнокультурной компетенции педагогов и учащихся в системе инклюзивного образования. Д.З. Ахметова [8] исследовала психолого-педагогические основы инклюзивного образования, а также профессиональные и личностные качества педагога, осуществляющего образовательный процесс в инклюзивной среде. Она отмечает, что в системе инклюзивного образования «педагог-фасилитатор обладает такими качествами, как: доброта, чувствительность, сензитивность, толерантность, открытость, легкость в общении, ответственность, порою – мягкость в определенных ситуациях» [2, с. 37]. Специфика создания поликультурной образовательной среды изучена М. Костэнэли [12], Г. Холм [14], Е. Чанг [10] и другими.

Итак, рассмотрим точки соприкосновения между поликультурным и инклюзивным образованием. Согласно определению международных документов ЮНЕСКО, инклюзивное образование подразумевает учет разнообразия потребностей всех обучающихся через предоставление им возможностей для активного участия в учебной, культурной жизни образовательного учреждения. В рамках инклюзивного подхода создается разнообразная среда обучения, в которой удовлетворяются индивидуальные потребности и возможности каждого учащегося. В инклюзивном образовании одним из главных качеств педагога является его способность к гуманистическому взаимодействию в поликультурной образовательной среде, широкое понимание социальной инклюзии [5]. Кроме того, в основе поликультурного образования, так же как и инклюзивного образования, лежит глубокое понимание субъектами образовательного процесса других культур. Д.З. Ахметова отмечает, что образовательной организации, вставшей на путь инклюзивного образования, необходимо решить важную задачу – подготовить рабочие места для обучающихся с учетом специфики отклонений в здоровье или специфических особенностей («исключительности») обучающихся (это могут быть языковые, этнические, возрастные,

интеллектуальные, социальные, гигиенические и другие особенности)» [3, с. 45].

В чем же заключается поликультурная компетентность педагогов в системе инклюзивного образования, и каковы пути ее формирования? Сегодня существует множество подходов к определению понятия «поликультурная компетентность». Чаще всего, она рассматривается как способность интегрировать знания о собственной культуре и других культурах при взаимодействии с учащимися разных этнических и языковых принадлежностей. Однако, на наш взгляд, это понятие следует рассматривать намного глубже. Обратимся к основным его составляющим: «поли», «культура», «компетентность». «Поли» (от греч.) означает много, множество. Понятие «культура» является очень многогранным. Согласно научному подходу Г. Триандиса [13], культура имеет две составляющие: объективную и субъективную. Объективная культура подразумевает скорее осязаемые предметы (орудия труда, жилище и т.д.), а субъективная – межличностные взаимоотношения, верования и ценности. В других исследованиях культура рассматривается как коллективное творчество, которое создается во время взаимодействия людей во времени и в пространстве [6]. Западные психологи часто используют понятие «культура» вместо понятия «этнос», рассматривая особенности взаимовлияния культуры, психической деятельности и поведения.

Компетентность рассматривается как знания, навыки, образ мышления, которые являются значимыми для успешного выполнения субъектами определенных функций [14]. Формирование компетентности осуществляется на всем профессиональном пути педагога, следовательно, является динамичным и развивающимся процессом. Итак, объединив определения понятий «поли», «культура» и «компетентность», мы представили наше понимание поликультурной компетентности. На наш взгляд, поликультурная компетентность педагога представляет собой не столько наличие каких-либо знаний или представлений о культурных различиях учащихся, а скорее, стремление к расширению собственного культурного мировоззрения, умение быть чутким к культурному самовыражению учащихся разных этносов, социального происхождения, разных возможностей и способностей, а также умение применять в образовательном процессе эффективные способы межкультурного взаимодействия. Педагогу важно овладеть технологиями обучения разных учащихся. При этом в образовательной среде «уникальным может стать каждый» [1, с. 52]: не только студенты разных этносов, но и разного мировоззрения, семейного окружения, религиозной принадлежности.

Итак, для формирования поликультурной компетентности педагога мы разработали курсы повышения квалификации по теме «Технологии поликультурного образования» (36 часов), включающие в себя следующие блоки:

1. Поликультурное образование: сущность и методологические основы.
2. Современное поликультурное образовательное пространство.
3. Введение в психологию народов и изучение этнического своеобразия.
4. Особенности межэтнического восприятия и взаимодействия.
5. Технологии поликультурного образования.
6. Этнические особенности познавательной деятельности.
7. Этноконфликтология и способы разрешения межэтнических конфликтов в учебной среде.
8. Технологии эффективной межкультурной коммуникации.
9. Формирование инклюзивной культуры.
10. Поликультурная личность в инклюзивной среде.

Данные курсы повышения квалификации предложено дополнить методологическим семинаром на тему «Поликультурное мировоззрение педагога» и тренингом «Моя роль в создании поликультурной среды обучения» (табл. 1).

Таблица 1

Тренинг для педагогов «Моя роль в создании поликультурной среды обучения»

| | |
|-------------------------|--|
| Тема № 1 | Как мы понимаем различные культурные традиции, обычаи? Существуют ли у нас этнические стереотипы и предубеждения, предрассудки? Что мы знаем о других этносах? Говорим о наших культурных ассоциациях. Специфика этнического восприятия людей с ОВЗ. |
| Тема № 2 | Как построить эффективный межкультурный диалог? Что мы знаем о языковой картине мира и лингвистических особенностях разных этносов? Учимся использовать эффективные технологии межкультурной коммуникации в образовательном процессе. |
| Тема № 3 | Как учитывать этнокультурный фактор в инклюзивном образовании? Возможности использования элементов этнотерапии в инклюзивном образовании. Специфика использования этнопедагогических идей в учебном процессе. |
| Работа в группах | Проигрывание различных учебных ситуаций с учащимися разных этносов, возможностей здоровья, культурного происхождения в одной группе. |

Для определения уровня сформированности поликультурной компетентности мы разработали собственный опросник «Что нового я открыл для себя о своей поликультурной группе». Умение осуществлять межкультурную коммуникацию мы предложили оценивать в процессе наблюдения за различными учебными ситуациями. С целью оценки степени проявления открытости к другим культурам и этнотолерантности мы разработали опросник под названием «Этнокультурная толерантность», включающий в себя 10 утверждений. Педагогам необходимо было оценить, насколько они согласны или не согласны с определёнными высказываниями.

По результатам наблюдения за ходом учебного процесса мы выявили следующие аспекты:

- насколько преподаватели готовы к межкультурному диалогу;
- помогают ли они решить сложные коммуникативные ситуации в инклюзивной среде;
- какие технологии поликультурного образования они используют.

Важно отметить, что развитие поликультурной компетенции также особенно значимо для предотвращения социальной стигматизации в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья, негативных этнических стереотипов, предрассудков и предубеждений, а также для формирования инклюзивной культуры учащегося, педагога, всей группы учащихся, переосмысления собственных культурных ценностей и взглядов.

Выводы. Сегодня способность человека мыслить творчески, используя разный культурный опыт, является большим преимуществом. Педагоги, имеющие богатое культурное мировоззрение, по-своему талантливы. Используя многогранное наследие разных культур и ценные этнопедагогические идеи разных народов, они способны обогатить учебный процесс в историческом и этнокультурном контекстах, чутко реагировать на потребности учащихся разных этносов и образовательных потребностей, создавать гуманную среду обучения. Формирование поликультурной компетентности педагогов – это важный процесс, в котором педагоги непрерывно оценивают свои взгляды и убеждения по

отношению к разным культурам и этносам, учатся эффективно взаимодействовать с учащимися и их семейным окружением.

Литература:

1. Ахметова Д.З. Уникальным может стать каждый // Народное образование. – 1995. – №7. – С. 52
2. Ахметова Д.З. Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной инклюзии // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 1. – С. 36-38.
3. Ахметова Д.З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // Карельский научный журнал. – 2014. – № 1. – С. 44-46.
4. Кириллова Е.А. Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/F_1196477887/Sekciya_2_Kirillova_E_A..pdf. (дата обращения 31.03.2021)
5. Нигматов З.Г., Валеева Р.А. Формирование поликультурной личности в условиях инклюзивного образования // Studia Edukacyjne. – 2013. – № 7. – С. 283-291.
6. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология: учебное пособие / В.Н. Павленко, С.А. Таглин. – М.: Т-во научных изданий КМК, 2005. – 483 с.
7. Сучков М.А., Ахметова Д.З. Моделирование этнокультурного развития инклюзивного профессионального образования // Педагогический журнал. – 2020. – Том 10. – № 3А. – С. 128-137.
8. Тимирязова А.В., Ахметова Д.З. Профессиональные компетенции и личные качества педагога (специалиста) системы инклюзивного образования // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 3. – С. 77-81.
9. Чернышев Д.А., Шокотко, Н.А. Формирование поликультурных компетенций в системе инклюзивного образования // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 2. – С. 55-60.
10. Chung E. The effect of multicultural education in public schools within different socioeconomic environments. – 2018. – 56 p.
11. Dubois D. Competency-based HR Management / D. Dubois. – Black Well Publishing, 1998.
12. Koustelini M. Multicultural Classrooms: Inclusion without Integration? Cultural Diversity in the Classroom // Cultural Diversity in the Classroom. – P. 175-185.
13. Triandis H.C. Culture and social behavior / H.C. Triandis. – New York: McGraw-Hill, 1994.
14. Zilliacus H., Holm G. Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? // Dialogues on Diversity and Global Education. – 2009. – P. 11-28.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский гуманитарный университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Пиче-оол Татьяна Семёновна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Сильченкова Людмила Семёновна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация. В педагогической теории и практике сегодня большое внимание уделяется проблемам социально-психологической дезадаптации первоклассников. В контексте обсуждаемой проблемы наибольший риск представляют не момент поступления ребенка в школу и период первичного усвоения им требований, предъявляемых новой социальной ситуацией. Трудности первоклассников в начале учебного года еще не являются явными признаками дезадаптации. Отражая вхождение ребенка в новую социальную ситуацию развития в начале первого класса, они вполне могут быть преодолены при определенных условиях. В статье отражено содержание работы социального педагога по профилактике школьной дезадаптации первоклассников.

Ключевые слова: начальная школа, младший школьник, первоклассник, школьная дезадаптация, социальный педагог, профилактика.

Annotation. In pedagogical theory and practice today, much attention is paid to the problems of socio-psychological maladaptation of first-graders. In the context of the discussed problem, the greatest risk is not the moment of the child's admission to school and the period of primary assimilation of the requirements imposed by the new social situation. Difficulties of first-graders at the beginning of the school year are not yet clear signs of maladaptation. Reflecting the child's entry into a new social situation of development at the beginning of the first grade, they can quite be overcome under certain conditions. The article reflects the content of the work of a social teacher on the prevention of school maladaptation of first-graders.

Keywords: primary school, junior high school student, first-grader, school maladaptation, social pedagogue, prevention.

Введение. Одна из главных целей российского образования – создание и поддержание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. В связи с этим должна быть модернизирована система управления школой: важное место в образовательном процессе сегодня должны занять такие параметры как психологическое и психическое здоровье обучающихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Все это, несомненно, будет способствовать снижению количества дезадаптированных детей.

От адаптации ребенка к обучению в школе зависит дальнейший процесс формирования личности, особенности межличностных отношений первоклассников и всех субъектов взаимодействия. В этой связи неверная оценка характера и причин затруднений, возникающих у обучающихся в первом классе, запоздалое выявление детей, не готовых к овладению учебной деятельностью, предъявляющей довольно высокие требования к познавательной сфере ребенка, его личности в целом, порождают круг еще более сложных проблем, преодоление которых с каждым годом становится все труднее. Именно они, не будучи разрешенными в дошкольном и младшем школьном возрасте, становятся основой для

всевозможных отклонений психосоциального развития на последующих этапах онтогенеза, с особой остротой обнаруживая себя в подростковом возрасте.

Как видим, обозначенная проблема многогранна и требует поиска безотлагательных социально-педагогических мер ее решения. В этой связи возникает потребность в своевременной организации работы социального педагога по разработке комплексной программы первичной профилактики дезадаптивного поведения первоклассников в рамках образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Возникновение социальных, психолого-педагогических механизмов дезадаптации школьников и ее диагностирование раскрыты в работах Г.С. Абрамовой, Б.Н. Алмазова, И.В. Беляниной, Е.В. Воробьевой, Д.А. Донцова, Т.В. Костяк, Т.Д. Молодцовой, С.И. Сабельниковой, В.Ф. Шалимова и др. Формирование положительного отношения учащихся к учебному и другим видам общественно-полезного труда раскрываются Л.П. Баданиной, Г.Ф. Ворончихиной, Е.Н. Землянкой, Н.К. Корсаковой, В.И. Максаковой, Н.Ф. Талызиной и др. Формы и методы предупреждения дезадаптации несовершеннолетних определены в трудах М.М. Безруких, А.Б. Воронцова, Н.М. Заирова, А.А. Небогаткиной, Е.А. Никитиной, Р.В. Овчаровой, Э.В. Патракова, Е.Ю. Петровой, Е.И. Холостовой и др. рассматриваются возможности и пути реализации индивидуального подхода к дезадаптированным учащимся.

Опытно-экспериментальная база исследования: МОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» г.о. Орехово-Зуево Московской области 1 «А» класс (25 чел.). Социальный педагог I квалификационной категории О.Н. Степанова. Учитель начальных классов I квалификационной категории Е.Б. Демидова. Примечание: в связи со сложной эпидемиологической обстановкой в школе было получено разрешение на проведение опытно-экспериментальной работы в одном классе.

На констатирующем этапе (октябрь 2020 г.) с целью выявления школьной дезадаптации первоклассников был использован комплекс диагностических методик. Диагностическая методика №1. Анкета школьной мотивации (Н.Г. Лусканова). Проанализируем полученные результаты. У 52% первоклассников отношение к себе как к школьнику практически сформировано, что является средней нормой мотивации. У 16% обучающихся отмечается положительное отношение к школе, но она привлекает их больше внеучебными сторонами (внешняя мотивация). У 20% респондентов зафиксирован низкий уровень мотивации. У 12% обучающихся сформировано негативное отношение к школе (риск дезадаптации).

Диагностическая методика №2. Методика «Беседы о школе» (Т.А. Нежнова). Нами была проведена беседа о школе:

1. Нравится ли первоклассникам учиться в школе? Большинство детей сказали «да». Далее мы спросили, что интересного в школе? Все отвечали по-разному. Большинство детей дружить, кому-то учитель, считать и писать, а некоторые ответили, что им нравится играть на переменах и физкультура. Несколько ребят сказали, что им не интересно в школе. На вопрос «почему?», ответ был «не интересно и скучно», «меня тут не понимают и не любят». Тогда мы предложили рассказать истории:

2. «Что бы вы сказали или сделали, если завтра родители сказали вам: «Ты у меня еще маленький, тебе трудно ходить в школу, давай не ходить. Или я попрошу, чтобы тебя отпустили на месяц или два, а может на год. Хотите?». Небольшой перевес был в сторону «не согласившихся».

3. Представьте себе, что мама так и сделала, и вас отпустили из школы с завтрашнего дня. Встали утром, умылись, позавтракали, а в школу идти не нужно, делай, что хочешь... Скажите, что бы вы стали делать? Кто-то отвечал, что пришел бы в школу пообщаться с друзьями. Кому-то было бы грустно, а кто-то обрадовался и сказал: «Я буду гулять, играть, смотреть телевизор и планшет».

4. Представьте себе, что вы вышли погулять и встретили мальчика, которому тоже семь лет, но он ходит не в школу, а в детский сад. Он вас спросил: «Что нужно, чтобы хорошо подготовиться к первому классу?» Как бы вы ему ответили? Ответы были следующими: «Учить буквы, цифры»; «В школе меня всему научат».

5. Представьте себе, что вам предложили учиться так, чтобы вы не ходили в школу, а наоборот, к вам приходила бы каждый день учительница и учила бы вас одного всему, чему учатся в школе. Вы бы согласились учиться дома? (Предполагаемые ответы: «Да, это круто!», «Согласилась бы», «Нет, я вообще не хочу учиться, если только с другом»).

6. Представьте себе, что ваша учительница уехала в командировку на целый месяц. Приходит к вам в класс директор и говорит: «Мы можем вам выделить другую учительницу на это время, а можем попросить ваших мам, чтобы каждая из них побывала у вас в классе вместо учительницы». Как, по-вашему, будет лучше? Большинство ответили, что хотели бы маму видеть как учителя. Небольшое количество ответили, что этого не хотят.

7. Представьте, что есть две школы: «Школа А» и «Школа Б». В «Школе А» расписание уроков в 1-м классе такое: каждый день бывают уроки письма, чтения, математики, а уроки рисования, музыки, физкультуры, не каждый день. В «Школе Б» наоборот: каждый день бывают физкультура, рисование, труд, музыка, а чтение, письмо, математика, труд – раз в неделю. В какой школе ты хотел бы учиться? Мнения разделились пополам.

8. В «Школе А» от первоклассников строго требуют, чтобы они внимательно слушали учителя и делали всё, что он говорит, не разговаривали на уроках, поднимали руку, если хотят что-то сказать или выйти. В «Школе Б» не делают замечаний, если встанешь во время урока, поговоришь с соседом, выйдешь из класса без спросу. В какой школе ты хотел бы учиться? Большинство ответили, что в «Школе Б».

9. Представьте себе, что в какой-то день вы старательно отработали на всех уроках, и учительница сказала: «Сегодня вы учились очень хорошо, просто замечательно, и я хочу как-то особенно отметить тебя за такое хорошее учение. Выбирайте сами: дать вам шоколадку, игрушку или отметку в журнал поставить». Что бы ты выбрал? Тут развернулась целая дискуссия. Девочки в основном хотели отметку в журнал, чтобы порадовать маму, а ребята хотели игрушки и шоколад. Так как девочек чуть больше, чем мальчиков (14 человек), то большинство выборов «А». Таким образом, у детей преобладают ответы «А» (16 человек – 64%). Это говорит о легкой адаптации к школе, но имеются и те, кто выбрал ответы под «Б» (9 человек – 36%).

Диагностическая методика №3. Проективная методика «Рисунок школы». Целью методики является определение отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности. По анализу работ большинство набрали по 5-6 баллов 13 человек (52%), 4-2 балла 9 человек (36%), по 1 баллу набрали 3 человека (12%). Таким образом, у большинства первоклассников благополучное отношение к обучению в школе, они готовы взаимодействовать с педагогическим составом. Но есть дети с уровнем тревожности.

Диагностическая методика №4. Проективный тест «Домики» (О.А. Орехова). Цель обследования – эмоциональная сфера первоклассников, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций.

1 задание. Детям предлагается раскрашивать цветными карандашами домики, «жилыцы» которых – эмоции, и с помощью цвета ребенок определяет своё отношение к ним. Имеем следующие результаты: у 52% (13 человек) отмечено компенсируемое состояние усталости: снижения активности, необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха; у 28% (7 человек) зафиксирована оптимальная работоспособность, нагрузки соответствуют возможностям; у 20% (5 человек) наблюдается перевозбуждение, быстрое истощение. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и

отдыха, а иногда и снижение нагрузки. Далее рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Среди опрошенных обучающихся у 13 (52%) человек преобладает показатель нормы эмоционального состояния. У 7 (28%) человек отмечены положительные эмоции. У 4 (20%) человек зафиксировано преобладание отрицательных эмоций: переживания, плохое настроение, есть проблемы, которые первоклассник не может решить самостоятельно.

2 задание. Первоклассникам нужно было раскрасить домики и сказать, что за чувство живет в них (ассоциации). Перед выполнением, мы обсудили с детьми значения чувств. Тут уже цвет мог повториться, если чувства похожи. Список слов: счастье, горе, справедливость, обида, дружба, ссора, доброта, злоба, скука, восхищение. Первоклассники не дифференцируют эмоции: блока базового комфорта – 6 (24%) испытуемых; блока личностного роста – 8 (32%) испытуемых; блока межличностного взаимодействия – 7 (28%) испытуемых; блока потенциальной агрессии – 12 (48%) испытуемых; блока познания – 8 (32%) испытуемых. Как видим, что в классе есть обучающиеся, которые склонны к дезадаптивному поведению.

Диагностическая методика №5. С целью выявления уровня самооценки у учащихся была применена экспресс-диагностика уровня самооценки (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов). Полученные нами результаты свидетельствуют, что у 11 (44%) обучающихся наблюдается средний, нормативный уровень реалистической оценки своих возможностей. Завышенная самооценка была выявлена у 10 (40%) обучающихся. Младшие школьники с заниженным уровнем самооценки составляют 4 (16%) человека от общего количества испытуемых.

Второй этап опытно-экспериментальной работы – формирующий эксперимент (ноябрь 2020 г. – апрель 2021 г.). Исходя из результатов констатирующего этапа эксперимента, нами была разработана программа работы социального педагога по профилактике школьной дезадаптации первоклассников.

Цель программы: развитие у первоклассников школьной мотивации, снижение школьной тревожности и снятие эмоционального напряжения.

Задачи программы: развить у первоклассников учебную мотивацию; снизить школьную тревожность у младших школьников; снять эмоциональное напряжение у обучающихся.

Этапы реализации программы:

1. Подготовительный этап (создание благоприятных условий для работы с первоклассниками, знакомство с правилами взаимодействия с классом, повышение эмоционального тонуса, снижение общего напряжения).

2. Основной этап (формирование психологических свойств и умений, необходимого для успешного развития, обучения и общения на соответствующем этапе обучения).

3. Заключительный этап (подвести итоги программы, узнать состояние первоклассников).

По первому блоку – развитие школьной мотивации у первоклассников мы проводили четыре занятия. Приведенные нами занятия прошли на высоком уровне. У нас получилось создать атмосферу психологического комфорта в классе, создание условий для позитивного отношения к школе и стимулирование положительных эмоций, посредством творческой активности первоклассников. Все обучающиеся активно взаимодействовали друг с другом и учителем. Нам удалось настроить первоклассников на положительное отношение к учебному процессу.

Снижение школьной тревожности у первоклассников, является вторым блоком, для приведенных нами занятий. В процессе занятий, с помощью упражнений нам удалось: вербализировать, проработать тревожность у первоклассников, снизить уровень негативных эмоций, связанных со школой. В течение работы, обучающиеся активно взаимодействовали друг с другом. Каждая встреча отличалась позитивным эмоциональным зарядом участников.

Третий блок посвящен снятию эмоционального напряжения у первоклассников. Перечень приведенных нами занятий позволил снять эмоциональное напряжение у первоклассников, осознание своих личных переживаний и освоения приемов по эмоциональному напряжению. В ходе занятий первоклассники активно обменивались эмоциями, что послужило в дальнейшем эмоциональному благополучию в классе и в целом для самого первоклассника.

В целом цель программы можно считать достигнутой. Общее эмоциональное состояние по ее завершении приподнятое, со стороны участников отношение благодарности. По словам ребят, все задания на занятиях были полезны и помогли лучше узнать себя и своих сверстников.

Третий этап опытно-экспериментальной работы – контрольный эксперимент (май 2021 г.). Его цель – определение эффективности реализованной программы профилактики школьной дезадаптации.

Диагностическая методика №1. Анкета школьной мотивации (Н.Г. Лусканова). Полученные результаты представлены на рисунке 1.

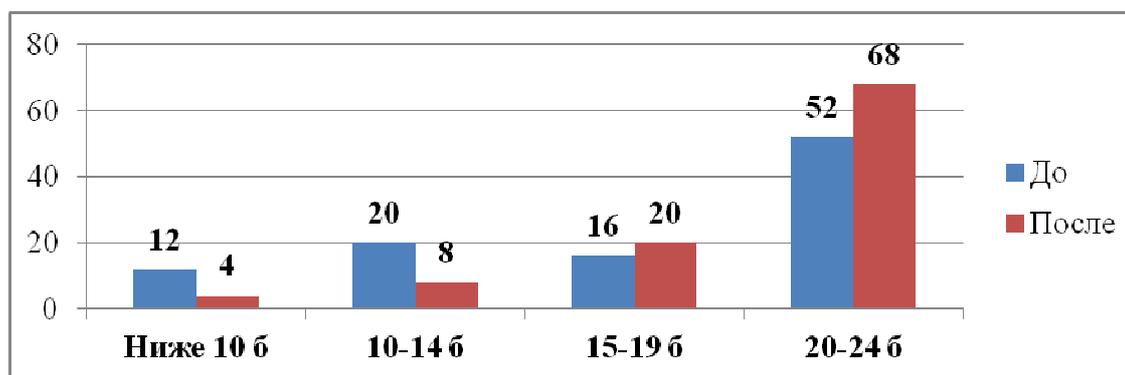


Рисунок 1. Сравнительные результаты уровней школьной мотивации первоклассников

Большинство первоклассников – 17 человек (68%) набрали 20-24 балла. Это говорит об отношении к себе как к школьнику практически сформировано, что является средней нормой мотивации. Отметим, что 5 человек (20%) в классе набрали 15-19 баллов, это говорит о положительном отношении к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами (внешняя мотивация). Среди обучающихся 2 человека (8%) набрали 10-14 баллов – это низкий уровень мотивации. Один первоклассник (4%) набрал 9 баллов, что говорит о негативном отношении ребенка к школе (риск дезадаптации). Как видим, отмечается положительная динамика в показателях школьной мотивации первоклассников.

Диагностическая методика №2. Методика «Беседы о школе» (Т.А. Нежнова). Анализ результатов беседы о школе с первоклассниками свидетельствует о том, что: обучающимся нравится и интересно учиться в школе, у них появились

друзья в классе (один ребенок ответил, что ему не интересно учиться, т.к. сложно и трудно); в качестве любимых предметов дети отметили «окружающий мир», «чтение», «математику», «технологии» и «физкультуру»; первоклассникам нравится заниматься внеурочными занятиями, посещать секции, кружки; дети отметили хорошее настроение во время обучения.

Диагностическая методика №3. Проективная методика «Рисунок школы». Повторная диагностика показала, что у большинства первоклассников благополучное отношение к обучению в школе, они готовы взаимодействовать с педагогическим составом. Но есть дети с уровнем тревожности.

Диагностическая методика №4. Проективный тест «Домики» (О.А. Орехова).

А) по заданию №1 нами были получены следующие результаты: 40% (10 человек) ВК = 0,51-0,91 (компенсируемое состояние усталости: снижения активности, необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха); 52% (13 человек) ВК = 0,92-1,9 (оптимальная работоспособность, нагрузки соответствуют возможностям); 8% (2 человека) ВК = свыше 2,0 (перевозбуждение, быстрое истощение).

Полученные результаты представлены на рисунке 2.

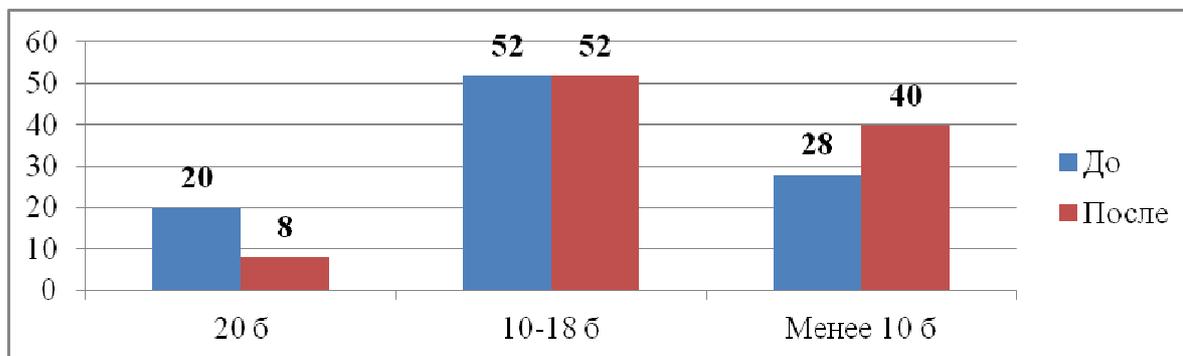


Рисунок 2. Результаты проективного теста «Домики»

Таким образом, у 13 (52%) человек преобладает показатель 10-18 баллов, это говорит о норме эмоционального состояния. Менее 10 баллов набрали 10 (40%) человек, у них преобладают положительные эмоции. Больше 20 баллов набрали 2 (8%) человека, что говорит о преобладании отрицательных: переживания, плохое настроение, есть проблемы, которые первоклассник не может решить самостоятельно.

Б) по заданию №2 первоклассники не дифференцируют эмоции: блока базового комфорта – 12% испытуемых (снижение на 12%); блока личностного роста – 8% испытуемых (снижение на 24%); блока межличностного взаимодействия – 10% испытуемых (снижение на 18%); блока потенциальной агрессии – 20% испытуемых (снижение на 28%); блока познания – 12% испытуемых (снижение на 20%).

Диагностическая методика №5. С целью выявления уровня самооценки у учащихся была применена экспресс-диагностика уровня самооценки (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

Результаты диагностики свидетельствуют, что у 19 обучающихся (76%) наблюдается средний, нормативный уровень реалистической оценки своих возможностей (снижение показателя на 36%). Завышенная самооценка была выявлена у 5 (20%) обучающихся (снижение показателя на 24%). Зафиксированы показатели заниженного уровня самооценки у 1 (4%) обучающегося (снижение показателя на 12%).

Выводы. Адаптация первоклассника к школе важнейшее звено в самом начале их пути, к тому же, это длительный процесс, который связан со значительным напряжением всех систем организма. В младшем школьном возрасте дети более всего предрасположены к проявлению различных форм девиаций в поведении, ибо указанная особенность зависит напрямую от психофизиологических особенностей развития в рамках возрастного периода. Таким образом, на основе анализа результатов исследования, мы пришли к выводу о том, что профилактика школьной дезадаптации первоклассников эффективна, если она является обязательным компонентом целостного педагогического процесса и организуется в консолидации усилий учителя начальных классов, социального педагога, педагога-психолога, владеющими диагностическими, социально-терапевтическими, охранно-защитными и коррекционно-педагогическими умениями.

Литература:

1. Балакирева Н.А., Ахметшина И.А. Социально-психологическая профилактика дезадаптации в младшем школьном возрасте в условиях общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-1. – С. 330-333.
2. Ворончихина Г.Ф. Проблемы адаптации первоклассников к образовательному процессу // Молодой ученый. – 2020. – №45 (335). – С. 233-235.
3. Заиров Н.М., Садькова Г.К. Особенности школьной дезадаптации детей начальных классов // Вестник КазНМУ. – 2015. – №2. – С. 376-378.

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Барышников Евгений Николаевич

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

аспирант Иванова Евгения Евгеньевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),

учитель, тьютор, методист

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя

общеобразовательная школа № 643 Московского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

«ВОЛОНТЕРСКИЙ НАВИГАТОР» КАК ФОРМА КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ВОЛОНТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье на основе анализа практик волонтерской деятельности обучающихся, организованных для решения педагогических (образовательных, воспитательных, учебных) задач рассмотрены особенности добровольческой деятельности в сфере культуры, уточнено понятие «культурно-просветительское волонтерство», обосновано и определено понятие «культурно-ориентационное волонтерство» как особый вид культурно-просветительского волонтерства, направленный на оказание помощи при решении ситуации жизненного выбора (самоопределения), проанализирована возможность и эффективность организации культурно-ориентационного волонтерства обучающихся для решения задач по развитию образовательной мотивации и воспитания культуры жизненного самоопределения обучающихся, представлены результаты проектирования «волонтерского навигатора» как формы культурно-ориентационного волонтерства обучающихся.

Ключевые слова: волонтерская деятельность; культурно-просветительское волонтерство; жизненное самоопределение; культурно-ориентированное волонтерство; волонтерский навигатор; воспитательный потенциал культурно-ориентационного волонтерства обучающихся.

Annotation. On the basis of an analysis of the volunteer practices of students organized to solve pedagogical (educational, pedagogical, training) tasks, the article discusses the specificities of voluntary activities in the sphere of culture and clarifies the concept «cultural and educational volunteering», the concept of «cultural-orientation volunteering» is justified and defined as a special kind of cultural and educational volunteering aimed at providing assistance in the situation of life choice (self-determination), analysis of the possibility and effectiveness of organizing cultural and orientation volunteers for students in order to solve the tasks of developing educational motivation and culture of life self-determination of students, presentation of the results of the design «Volunteer Navigator» as a form of cultural and orientation volunteering of learners.

Keywords: volunteering; cultural and educational volunteering; life self-determination; cultural-oriented volunteering; volunteer navigator; pedagogical potential of educational and cultural volunteers.

Введение. В настоящее время в образовательных организациях общего образования (школах, гимназиях, лицеях) для решения различных педагогических (образовательных, воспитательных, учебных) задач успешно организуется волонтерская деятельность обучающихся следующих направлений:

- волонтерская деятельность обучающихся социальной направленности (помощь всем категориям людей – это люди преклонного возраста, люди, с различными заболеваниями и социальными проблемами, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации), которая способствует воспитанию духовно-нравственной культуры обучающихся, развитию доброжелательности, милосердия, справедливости;
- добровольное участие обучающихся в подготовке и проведении массовых социально-значимых событий (Универсиада, Олимпиада, Чемпионат мира по футболу, Фестивали, Дельфийские игры), которое обеспечивает развитие социальной активности и социализации обучающихся;
- волонтерская деятельность обучающихся, направленная на пропаганду здорового образа жизни и профилактику употребления табака, алкоголя, наркотиков, способствует воспитанию их культуры здоровьесбережения.

Особое внимание уделяется организации волонтерской деятельности обучающихся культурной направленности, способствующей приобщению к ценностям и традициям культуры, культуротворчеству, воспитанию эстетической культуры. Н.И. Горлова определила «традиции и исторические аспекты развития культурного волонтерства в России» [2]. В программе «Волонтеры культуры», подготовленной на основании Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г., утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. №2950-р., выделены следующие направления добровольчества (волонтерства) в сфере культуры:

- поддержка деятельности организаций культуры;
- содействие в организации и проведении массовых мероприятий в сфере культуры;
- участие в осуществлении работ по сохранению объектов культурного наследия (памятников истории и культуры);
- вовлечение деятелей культуры и искусства в добровольческую (волонтерскую) деятельность.

Каждое из обозначенных направлений волонтерской деятельности в пространстве культуры может быть средством решения широкого круга педагогических задач, направленных на воспитание «человека культуры» (Е.В. Бондаревская). На основе определения объекта (благополучателя) волонтерской деятельности выделяют ряд видов волонтерства в пространстве культуры:

- волонтерство в учреждениях культуры: театрах, музеях, библиотеках, направленное на добровольную помощь в реализации целей и решении проблем деятельности данных учреждений;
- волонтерство в сохранении культурного наследия, направленное на оказание добровольной помощи в сохранении объектов культурного наследия (памятников культуры);
- культурно-просветительское волонтерство, направленное на оказание помощи отдельным категориям граждан в освоении пространства культуры и повышении их культурного уровня.

В образовательных организациях Санкт-Петербурга подобные виды волонтерства организуются для решения широкого круга образовательных задач:

- волонтерская деятельность обучающихся, предполагающая их участие в работе культурных учреждений (музеев, библиотек и т.д.) и направленная на формирование компетенций в сфере культуры, ориентацию на профессии в сфере культуры и духовно-нравственное развитие обучающихся;

- добровольческая деятельность обучающихся, предполагающая их включение в процесс организации и проведения массовых мероприятий в сфере культуры (фестивали, концерты, культурные акции) и направленная на формирование и развитие навыков в различных видах искусств (живописи, музыке, театре, хореографии), а также эстетическое воспитание обучающихся;

- волонтерская деятельность обучающихся, предполагающая их участие в осуществлении работ (реставрационно-трудовая и поисково-археологическая деятельность) по сохранению объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) и направленная на формирование навыков трудовой деятельности, исследовательской компетенции и трудовое воспитание обучающихся;

- культурно-просветительская волонтерская деятельность обучающихся (подготовка и проведение экскурсий, лекториев, культурно-просветительских мероприятий), как отмечает Е.А. Паклина направлена на «приобщение детей к культурному наследию, классическим и современным высокохудожественным отечественным и мировым произведениям искусства и литературы» [5].

С учетом наличия проблемы низкого уровня культуры отдельных слоев российского общества, роста цен на услуги учреждений культуры возрастает актуальность и значимость культурно-просветительского волонтерства. Организация культурно-просветительской волонтерской деятельности обучающихся способствует решению следующих педагогических задач:

- формирование компетентности обучающихся, направленной на изучение, освоение и трансляцию информации об объектах культурного пространства в процессе чтения лекций, проведения экскурсий, создания письменных текстов;

- развитие творческих способностей и навыков обучающихся в различных видах искусств в процессе участия в концертах, спектаклях, выставках, творческих выступлениях;

- развитие коммуникативной культуры обучающихся в процессе общения с гражданами всех возрастов по вопросам культуры.

Анализ практик культурно-просветительского волонтерства в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга позволил выявить ряд наиболее распространенных организационных форм:

- беседы – информационные сообщения обучающихся, направленные на информирование сверстников и младших школьников по вопросам культуры поведения и освоения культурного пространства;

- культурные акции – события (концерты, театральные постановки, праздники) в образовательных учреждениях, учреждениях культуры и здравоохранения (больницах), в пространстве города;

- организация досугово-развлекательной деятельности сверстников и младших школьников;

- проведение экскурсий по объектам культурного пространства Санкт-Петербурга;

- проектная деятельность, направленная на создание продукции (текстов, видеороликов), способствующей повышению уровня культуры.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях резко увеличились возможности для самостоятельного освоения пространства культуры: при желании можно легко найти книги для чтения, виртуальные экскурсии, спектакли, концерты, праздничные события. Это существенно снижает значимость культурно-просветительского волонтерства. При этом растущее многообразие и утрата единых ценностно-смысловых ориентиров современного культурного пространства переносит акцент с проблемы освоения пространства культуры на проблему выбора в пространстве культуры. В педагогической науке отмечается растущая значимость самоопределения. Л.Г. Инешина уточняет понятие «личностное самоопределение» как «процесс, в ходе которого проявляется осознанное стремление личности к выбору личностных и жизненных ценностно-смысловых позиций, реализации целевых установок, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества» [3]. О.С. Газман в качестве актуальной воспитательной задачи ставит «воспитание культуры жизненного самоопределения в процессе педагогической поддержки самостоятельных усилий воспитанника» [1]. М.Л. Платонова определяет процесс культурного самоопределения как «определение учеником того, каким он должен быть и каким он может быть в культуре, в культурном отношении» [6].

В ФГОС среднего общего образования отмечается, что центральным психологическим новообразованием юношеского возраста является «предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее, формирование идентичности и устойчивого образа «Я». Важность создания условий для самоопределения старшеклассников обоснована в работах А.В. Мудрика, В.И. Слободчикова, Е.А. Александровой. В педагогической литературе рассмотрены особенности и методика создания условий для профессионального самоопределения обучающихся (Н.С. Пряжников), самоопределения обучающихся в пространстве культуры (Н.М. Борытко), гражданско-правового самоопределения обучающихся (Н.И. Элиасберг). В последние годы резко выросло число воспитательных практик, ориентированных на создание условий для самоопределения обучающихся. Среди них практики тьюторского сопровождения, педагогической поддержки, социально-психологического консультирования.

Важно отметить, что целенаправленная системно-организованная волонтерская деятельность по оказанию помощи людям, испытывающим трудности в решении ситуации выбора, отсутствует. Это обусловлено рядом причин:

- потребность большинства людей получить помощь не в ситуации выбора, а на пути к достижению выбранной цели (сложность оказания такой помощи в невозможности достичь цели по шаблону);

- стремление волонтеров предложить готовое (правильное, единственно-верное) решение проблемы;

- отсутствие разработанных методик волонтерской помощи в жизненном самоопределении человека.

Наличие в школе № 643 Московского района богатого опыта организации волонтерской деятельности обучающихся различной направленности и практики тьюторского сопровождения самостоятельного выбора учащихся послужили основой для разработки инструментария по оказанию помощи людям в решении ситуаций жизненного выбора. Подобная волонтерская деятельность определяется как особый вид культурно-просветительского волонтерства, который может быть обозначен как культурно-ориентированное волонтерство. Данное понятие пока не используется в практике волонтерской деятельности и является авторским. Обосновано следующее определение: культурно-ориентированное волонтерство есть целенаправленная добровольная помощь людям, испытывающим трудности в жизненном самоопределении (выборе способа решения различных жизненных ситуаций) в социокультурном пространстве.

Суть такой помощи заключается в создании определенного спектра вариантов решения в ситуации выбора и уточнения специфики с учетом личностного своеобразия конкретного человека, что способствует самостоятельному выбору (самоопределению) конкретного человека.

Если в процессе культурно-просветительского волонтерства волонтеры решают конкретную проблему человека, то в культурно-ориентированном волонтерстве волонтер предлагает спектр вариантов решения для самостоятельного выбора. В качестве примера, рассмотрим следующую ситуацию: группа людей пришла на экскурсию в музей. Если волонтер-экскурсовод предложит им (проведет для них) авторскую экскурсию, в ходе которой познакомит их с наиболее ценными

экспонатами музея, с его точки зрения, то это будет форма культурно-просветительского волонтерства. Если волонтер-экскурсовод обозначит ряд вариантов самостоятельного изучения музейных экспонатов и предложит выбрать и осуществить маршрут с учетом своих интересов, то это будет форма культурно-ориентированного волонтерства.

В ходе разработки форм организации культурно-ориентированного волонтерства были выделены два основных инструмента:

- индивидуальная консультация, в ходе которой анализируется ситуация выбора, проектируется определенный спектр ее решений, что позволяет человеку, обратившемуся за помощью, осознанно выбрать способ ее самостоятельного решения;
- волонтерский навигатор «В пространстве выбора», созданный волонтером продукт (текстовый документ), в котором анализируется ситуация выбора, проектируется определенный спектр ее решений и предлагается осуществление самостоятельного выбора.

При организации культурно-ориентированного волонтерства обучающихся основной и средней школы в общеобразовательном учреждении (школе) осуществление индивидуальных консультаций учащимися-волонтерами является не продуктивным по ряду причин: сложность педагогического контроля, проблемы неопределенности, трудности коммуникации. Более продуктивным инструментом культурно-ориентированного волонтерства обучающихся основной и средней школы является волонтерский навигатор «В пространстве выбора», который создается под педагогическим руководством (в ходе сопровождения) учителя, классного руководителя, наставника, тьютора, что позволяет обеспечить соответствующий уровень его качества. Волонтерский навигатор является инновационным педагогическим продуктом, разработанным творческой группой педагогов школы № 643 Московского района. Следует выделить ряд важных характеристик волонтерского навигатора «В пространстве выбора».

Во-первых, тема навигатора, которая определяется сферами деятельности учащихся. В ходе инновационной деятельности апробируются волонтерские навигаторы следующих тематик: выбор в сфере профессиональной деятельности; в самообразовании; выбор в чтении; в интернет-пространстве; в сфере искусства (театр, музыка, хореография, живопись и т.д.); выбор досуга; в культурном пространстве Санкт-Петербурга; в самосовершенствовании и здоровьесбережении; выбор в сфере общения; в спорте.

Инициаторами (заказчиками) создания волонтерского навигатора конкретной тематики могут быть: учителя-предметники, предлагающие ситуацию выбора в рамках своего учебного предмета; педагоги-тьюторы (в ситуации жизненного самоопределения); классные руководители (выбор в социально-культурной среде); педагоги дополнительного образования (выбор в рамках содержания образовательной программы); организаторы профориентационной деятельности, предлагающие ситуации профессионального самоопределения; педагоги, реализующие программы внеурочной деятельности и предлагающие ситуации выбора в рамках содержания программы; сотрудники учреждений культуры; школьный библиотечкарь предлагающий выбор в пространстве чтения.

Важным условием для определения тематики навигаторов будет осуществление регулярного опроса учащихся школы, направленного на выявление трудностей, возникающих в процессе жизненного самоопределения. При выборе темы учитывается личный опыт волонтера при решении конкретной ситуации выбора.

Во-вторых, это описание конкретной ситуации выбора и обоснование ее актуальности и значимости. На основе выбранной темы уточняется конкретная ситуация выбора, которая предполагает предельную конкретику. К примеру, как выбрать профессию из пяти предлагаемых, как выбрать из 7 книг внеклассного чтения одну для прочтения.

Особое внимание обращается на определение категории людей, кому будет адресован навигатор: учащиеся начальной школы, которые не могут самостоятельно выбрать книги для чтения, учащиеся старших классов, испытывающие трудности выбора профессии, посетители музея, не готовые к его самостоятельному изучению, люди пенсионного возраста, испытывающие проблемы выбора модели мобильного телефона и т.д.

В-третьих, это описание вариантов выбора ситуации и их спецификации. В идеале, чем больше вариантов для выбора рассмотрены в навигаторе, тем лучше. На практике, при создании волонтером своего первого навигатора следует остановиться от трех до семи вариантов. Основное условие связано с освоением будущим автором навигатора всех предлагаемых вариантов. Особое внимание обращается на уникальность жизненного опыта волонтера и его возможности для помощи другим людям в ситуации выбора. Например, только такой уникальный человек как ты можешь рассказать о двадцати картинах Эрмитажа, а есть люди, которые не могут выбрать даже одну картину для изучения, помоги им в выборе. Для этого следует соотнести выбор с индивидуальными особенностями и личностными предпочтениями. При описании вариантов волонтеру рекомендуется избегать постановки вопросов «лучше-хуже», «правильно – не правильно», и обращать внимание на выбор с учетом своих возможностей.

В-четвертых, текст навигатора завершается разделом – заключением «Пора действовать», в котором содержится мотивация на самостоятельные действия и вера в успешность выбора.

Для мотивации учащихся на создание волонтерского навигатора следует предусмотреть:

- публичную презентацию волонтерских навигаторов, на различных ученических конференциях и размещение на цифровых ресурсах;
- поощрение волонтеров, создателей волонтерских навигаторов высокого качества;
- фиксацию обращений к тексту волонтерских навигаторов и сбор отзывов о содержании навигатора;

В-пятых, каждый созданный волонтерский навигатор рецензируется педагогами по следующим критериям: актуальность выбранной темы волонтерского навигатора; конкретика описания ситуации выбора; доступность изложения; наличие адресата; многообразие вариантов решения, представленных в навигаторе; культура оформления.

Создание волонтерского навигатора обеспечивает развитие навыков структурирования полученной информации и осознание многообразия современного мира и будет способствовать:

- развитию поликультурного мировоззрения обучающихся;
- развитию образовательной мотивации на основе понимания безграничности и многообразия пространства современного знания;
- расширению кругозора;
- навыков структурирования и систематизации полученной информации;
- становлению гуманитарного стиля решения ситуаций выбора.

Выводы. Таким образом, создание обучающимися основной и средней школы в процессе волонтерской деятельности особых навигаторов выбора, как особого творческого продукта, в котором на основе самостоятельной исследовательской деятельности и саморефлексии своего жизненного опыта будут представлены различные варианты решения конкретной ситуации жизненного выбора определяет содержание культурно-ориентированного волонтерства и способствует решению следующих актуальных педагогических задач:

- развитие образовательной мотивации обучающихся основной и средней школы;

- воспитание культуры жизненного самоопределения;
- развитие компетентности (готовности и способности) к анализу различных жизненных и выбору варианта ее решения;
- формирование потребности в оказании помощи людям, испытывающим трудности в ситуациях жизненного выбора.

В качестве вывода следует отметить, что разнообразные виды деятельности в пространстве культуры для волонтеров школы № 643 Московского района Санкт-Петербурга являются практиками становления личности, возможностью для социализации и самореализации старшеклассников, а для тьюторов и учителей с тьюторскими компетенциями – профессиональным развитием. Особенность волонтерских практик нашей школы заключается в разработанном педагогическом инструментарии и опыте тьюторского сопровождения.

Литература:

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Горлова Н.И. Исторические аспекты развития культурного волонтерства в России // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 3 (39). – С. 101-108.
3. Инешина, Л.Г. Теоретическая модель формирования личностного самоопределения старшеклассников в социокультурной образовательной среде школы / Л.Г. Инешина // Педагогические науки. – 2006. – №5. – С. 65-67
4. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г., утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. №2950-р.
5. Паклина Е.А. Культурное волонтерство как инновационный вид деятельности добровольцев. – Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2018. – С. 124-135
6. Платонова М.Л. Содержание понятия «культурное самоопределение учащихся» // Телескоп: Научный альманах. – Вып. 4. – Самара: НТИЦ, 2003.

Педагогика

УДК 74

кандидат педагогических наук Басинский Андрей Михайлович

Крымский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации (г. Симферополь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Новое качественное профессиональное образование характеризуется внедрением информационных технологий и цифровых инноваций. Процесс внедрения образовательных инноваций относится к деятельности большинства профессорско-преподавательского состава вуза на определенных этапах их карьеры. Современные условия развития страны усиливают потребность в продвижении образовательных инноваций в профессиональном обучении. На сегодняшний день наблюдается распространение педагогических достижений, которые способствуют своеобразному изменению учебного процесса.

Ключевые слова: инновации, профессиональное обучение, инновационные формы обучения, процесс обучения, электронная информационная среда, дистанционное обучение, личная безопасность сотрудников внутренних дел.

Annotation. The new high-quality professional education is characterized by the introduction of information technologies and digital innovations. The process of introducing educational innovations refers to the activities of the majority of the teaching staff of the university at certain stages of their career. The current conditions of the country's development strengthen the need to promote educational innovations in vocational training. Today, there is a proliferation of pedagogical achievements that contribute to a kind of change in the educational process.

Keywords: innovations, professional training, innovative forms of training, the learning process, electronic information environment, distance learning, personal security of internal affairs employees.

Введение. На современном этапе развития Российской Федерации достаточно остро стоит проблема личной безопасности сотрудников органов внутренних дел при реализации возложенных на них задач. По официальным данным от преступных посягательств ежегодно получают серьезные ранения и гибнут сотрудники при исполнении своих полномочий. Согласно данным ЮНЕСКО показатели погибших и раненых сотрудников в Российской Федерации постоянно растут, и они значительно выше, чем в странах США и Франции [5].

В 2018 году Министр внутренних дел РФ – Владимир Колокольцев подчеркнул, что за текущий год погибло 37 сотрудников и еще 1300 получили серьезные травмы [0]. Основной задачей по обеспечению личной безопасности сотрудников ОВД возложена на отделы организации государственной защиты оперативно-розыскных частей собственной безопасности. Основные гарантии личной безопасности сотрудников ОВД регламентированы ФЗ-3 «О полиции» от 07.02.2011 года, в котором 5 глава посвящена случаям и обстоятельствам, когда сотрудник вправе защищать себя не только специальными средствами, огнестрельным оружием, но и любыми другими подручными средствами.

Сотрудникам ежедневно приходится сталкиваться с различным контингентом, большинство из которых в своем поведении проявляют агрессию и неуправляемость. В связи с этим необходимо отметить важность качественной подготовки будущих сотрудников еще с «курсантских погон» [7].

Изложение основного материала статьи. Зарубежная и отечественная практика показывает, что личная безопасность во многом зависит от уровня общей подготовки, профессионального опыта и владения специальной тактикой [5, с. 1-2-107].

На данном этапе модернизации общества, социальный заказ на осуществление концепции подготовки работников правоохранительной системы, связан с трудоемким и противоречивым характером протекающих действий в обществе. Данный факт тесно взаимосвязан также с криминогенной обстановкой, усиление которой происходит изо дня в день. Социальный заказ устанавливает потребность исследования и внедрения неиспользуемых ранее моделей подготовки работников ОВД, которые в свою очередь обеспечивали бы формирование глубоких познаний и способностей, также гарантировали бы их психофизическую и физическую подготовленность к личной профессиональной безопасности.

Но нельзя не отметить тот факт, что личная профессиональная безопасность подразумевает под собой не только физическую безопасность, но и психологическую, которая является ее важным элементом. Стрессы и нагрузки, которым подвергаются сотрудники отрицательно влияют на их профессиональные качества. Именно поэтому в образовательных учреждениях МВД России существует дисциплина «Психология», основная цель, ее изучения направлена на развитие и

совершенствование стрессоустойчивости, эмоциональной активности, коммуникативных способностей и устойчивости к неблагоприятной среде у курсантов.

На сегодняшний день, на основе опыта практических подразделений уже сформировались принципы обеспечения личной безопасности сотрудников, к ним относятся [8, с. 207-209]:

Во-первых – ожидай неожиданное (данный принцип отражает готовность сотрудника в любой момент своевременно реагировать на непредвиденные обстоятельства).

Во-вторых – избегай шаблона, будь непредсказуем (поведение сотрудника должно оставаться загадкой для преступника, дабы предотвратить незапланированное нападение последнего).

В-третьих – не расслабляйся слишком быстро (даже когда преступник, по мнению, сотрудника обезврежен, нельзя показывать свои слабые стороны).

В-четвертых – предотвращенная схватка, схватка-выигранная (гораздо целесообразнее предотвратить преступление, нежели наказывать его, отмечала еще Императрица Екатерина II).

Меры безопасности сотрудников можно разделить на общие и специальные.

Под общими мерами безопасности сотрудников ОВД понимаются мероприятия, устанавливаемые и применяемые государством и государственными органами при приеме граждан на службу, а также в ходе прохождения ими данной службы. К ним следует отнести, например, периодическая проверка на профессиональную пригодность руководителями территориальных подразделений для работы, связанной с применением огнестрельного оружия, специальных средств и физической силы; обеспечение конфиденциальности сведений о сотруднике ОВД и другое.

Специальные меры направлены на обеспечение гарантии защищенности сотрудников ОВД и их близких родственников при наличии непосредственной угрозы посягательства на их жизнь, здоровье, жилище и имущество.

Структуру подготовленности сотрудников можно схематически изобразить в виде «звезды выживания» элементами которой будут являться интеллект, тактика, физическая подготовленность, стрессоустойчивость и владение тактикой применения оружия (Рис. 1).

Основными формами обучения будущих сотрудников мерам личной безопасности являются:

– занятия по физической подготовке, направленные на развитие общих физических качеств, которые включают ряд комплексов физических упражнений общего и специального характера, а также боевые приемы борьбы, предназначенные для применения при задержании преступников, которые впоследствии будут необходимы для самообороны;

– техническая подготовленность, необходимая для правильного ведения рукопашного боя и задержания преступников, а также изучение техники приемов способствует качественному применению с соблюдением всех правовых норм;

– стрелковая подготовленность, которая вырабатывает умение обращаться с огнестрельным оружием и применять его в экстремальных ситуациях, относительно недавно, в университетах МВД появились интерактивные тренажеры, мультимедийные стрелковые комплексы на которых курсанты отрабатывают навыки применения оружия и умение ориентироваться в различных ситуациях практической деятельности.

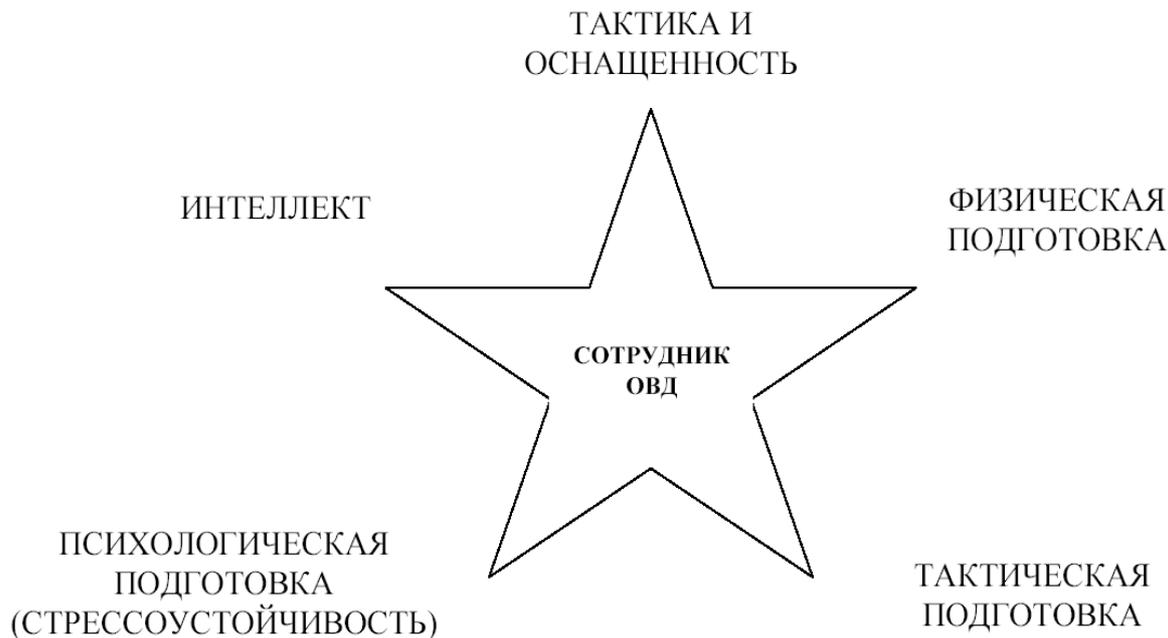


Рисунок 1. Структура подготовки сотрудников ОВД

Мультимедийный стрелковый комплекс представляет собой мультимедийный экран, на котором проектируются упражнения из курса стрельб, а также ситуации, связанные с применением табельного оружия. Например, нападение на сотрудников полиции, охраняемых, сопровождающих лиц, проникновение на охраняемые объекты и т.д., при этом обучаемые производят стрельбу по проектируемым сюжетам на мультимедийном экране, возможна разработка своих вариантов сюжетов и заданий. Для процесса обучения рекомендуется использовать боевой тир с использованием боевого оружия и пневматического тира с использованием пневматического оружия.

Важную роль при обучении будущих сотрудников ОВД мерам личной безопасности играет тактическая подготовка, а также выработка грамотной стратегии применения тактики действий при возникновении различных служебных ситуаций. При обучении тактическим основам действий при выполнении служебных заданий используют различные варианты тестовых заданий, заданий в которые включаются различные ситуации, связанные с тактическим применением профессиональных навыков.

Ряд ученых утверждают, что процесс обучения сотрудников ОВД мерам личной безопасности выступает в роли многоуровневой системной задачи, которая в свою очередь требует комплексного решения [2, с. 207-210, 6]. Хотелось бы отметить, что данная концепция является полностью оправданной, и с ней невозможно не согласиться.

Необходимо указать, что при подготовке обучающихся к будущей работе в экстремальных ситуациях, главное защитить не только себя, но и окружающих лиц, для этого целесообразно применять такие меры, которые позволят им свободно ориентироваться в сложившейся ситуации, например, введение неожиданных препятствий при выполнении упражнений, которые повышают уровень реакции сотрудника; создание непредвиденных ситуаций, при которых курсант будет находиться в состоянии повышенной активности и самое главное, предоставление обучающимся возможность выполнять практические задания в условиях, максимально приближенных к реальности.

Также, преподаватели при обучении будущих сотрудников органов внутренних дел личной безопасности сталкиваются с проблемой отсутствия специализированных полигонов, достаточного количества специальных средств имитации. Активное внедрение и использование учебных полигонов повысит эффективность проведения практических занятий по обеспечению личной безопасности сотрудников с моделированием реальных ситуаций и восприятию материала обучающимися. Применение имитационных и специальных средств активизирует умственные, психологические и защитные функции человека, заставляет его оказаться в ситуации приближенной к реальной обстановке, тем самым у обучающегося вырабатываются навыки по обеспечению своей безопасности.

Интересен подход, в котором определяются компоненты психологической готовности сотрудников ОВД:

- отражающий – высокое профессиональное развитие познавательных и устойчивых качеств личности, обеспечивает устойчивое реагирование работника на все воздействия окружающей среды с учетом будущей деятельности;
- побудительный – система мотивов с их взаимозависимостью и соподчинением;
- исполнительный – прочные и высокоразвитые умственные и сенсорные способности;
- регулирующий – волевые качества личности, эмоциональная устойчивость, способность произвольно снижать негативное влияние вредных факторов, управлять своим поведением в состоянии напряженности. Отмечается, что состояние готовности обеспечивает переход к выполнению нового задания или к выполнению задания в изменившихся условиях.

Состояние готовности сотрудников ОВД в большей степени обуславливается устойчивыми психическими особенностями, присущими определенному человеку. На состояние психологической готовности влияют и те конкретные условия, в которых осуществляется его деятельность.

К числу объективных и субъективных факторов, обуславливающих психологическую готовность, следует отнести: содержание задач, их трудности, новизну, творческий характер; условия деятельности, пример поведения окружающих; особенности стимулирования действий и результатов; мотивацию, стремление к достижению результата; оценку вероятности его достижения; самооценку собственной готовности; предыдущее нервно-психическое состояние; состояние здоровья и физическое самочувствие; личный опыт мобилизации сил на выполнение задач повышенной сложности; умение контролировать и регулировать уровень своего состояния готовности; умение сомонастраиваться, создавать оптимальные внутренние условия для будущей деятельности.

Эффективную роль в достижении цели обучения дает использование в учебном процессе междисциплинарных занятий, включающих в себя совокупность ряда дисциплин, способствующих качественному процессу подготовки сотрудников ОВД по направлению личной безопасности.

Согласно ФЗ «О полиции», который является основным нормативным актом, регламентирующим деятельность сотрудников ОВД. Основная обязанность сотрудников, независимо от занимаемой должности заключается в оказании первой помощи, именно поэтому на первых курсах ведомственных учебных заведений преподают дисциплину «Первая помощь», которая позволяет не только правильно, качественно и своевременно оказать доврачебную помощь, но и защитить себя от попадания различных инфекций при реализации такой деятельности. Для этого при оказании помощи в виде прямого массажа сердца используются специальные защитные средства, что позволяет сотруднику обезопасить себя.

Также немаловажное значение в подготовке курсантов и слушателей к будущей практической деятельности имеют занятия по горно-высотной подготовке. Так, например, летом подразделениями УКОН МВД проводятся занятия по работе со спусковыми, крепевыми и страховочными устройствами [4].

Одним из нововведений XXI века является внедрение электронной информационной среды, обеспечивающей доступ сотрудников и учащихся образовательных учреждений МВД России к законодательным актам, ведомственным приказам и распоряжениям, в которых прописаны не только их основные права и обязанности, но и меры личной безопасности, которые обеспечивают их благоприятную службу в органах внутренних дел.

Информатизация как сложный общественный процесс, должно осуществляться на основе ключевых законов, нормативно-правовых актов и других законодательных документах, сформированных по определенным, четко определенным направлениям. Организационно-правовой механизм информатизации учебного процесса в высших учебных заведениях – это система юридических средств и организационных мер воздействия, которые направлены на повышение эффективности использования средств информатизации в педагогическо-воспитательной деятельности Высшей школы.

Систему управления процессами информатизации в образовании можно распределить по трем основным уровням нормативного регулирования:

- концептуальный (определяются общие предпосылки информатизации, цель, задачи, направления, пути решения задач);
- организационный (определяются мероприятия, нормы и действия, содержащие непосредственно механизмы решения основных концептуальных задач с учетом достижения основной цели концепции);
- технический или обеспечивающий (определяются меры, нормы и действия, способствующие и создают условия для реализации процесса информатизации в вузах).

Таким образом, именно в нормах концептуального уровня закрепляется организационная структура информатизации и процедура ее осуществления, что в сочетании с другими юридическими средствами и организационными мероприятиями образуют организационно-правовой механизм информатизации учебного процесса в образовательных учреждениях МВД России.

Исходя из актуальности данной проблемы, в высших образовательных учреждениях МВД России ввели дисциплину «Основы личной безопасности сотрудников ОВД», которая позволяет получить теоретические знания, практические умения

и навыки обеспечения личной безопасности при выполнении служебных обязанностей, возложенных на сотрудников органов внутренних дел, а также во внеслужебное время.

Выводы. Необходимо подчеркнуть важность качественной подготовки сотрудников ОВД, главным образом, для сокращения количества пострадавших от преступных посягательств, а также для обеспечения устойчивых и стабильных взаимоотношений в обществе. На наш взгляд перспективными направлениями качественной реализации цели системы подготовки, связанной с мерами личной безопасности сотрудников ОВД являются использование инновационных форм обучения, а также разработка и проведение междисциплинарных занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий включающих в себя ряд дисциплин подготовки сотрудников ОВД мерам личной безопасности.

Литература:

1. Газета «Ведомости» (Дата обращения: 29.05.2021г). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2019/04/18/799452-riskuyut-politseiskie>
2. Калинин С.В., Морозов В.А., Чернов Ю.Н. Комплексный подход при обучении личной безопасности сотрудников полиции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 7-3 (73). – С. 207-209.
3. Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел: учеб.пособ. / авт.-сост. Н.И. Труфанов, Е.А. Тамбовцев, О.Л. Подлиняев. – Иркутск: ФГКОУ ВО ВСИ МВД России, 2017 – 128 с.
4. Официальный сайт Крымского филиала Краснодарского университета МВД России [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://кф.крд.мвд.рф>
5. Самороковский А.Ф. Актуальные вопросы преподавания дисциплины «Основы личной безопасности сотрудников ОВД» в образовательных учреждениях МВД Российской Федерации // Вестник Воронежского института МВД России. – 2009 – № 4 – С. 102-107.
6. Светличный Е.Г., Нефедова Н.А., Антоненко А.Э. Профессиональная подготовка сотрудников ОВД, как основа профессионализма и личной безопасности при обращении с огнестрельным оружием // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 68 (1). – С. 257-259.
7. Светличный Е.Г., Панова О.С., Донченко В.Е. Совершенствование навыков личной безопасности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России при обращении с огнестрельным оружием // Ученые записки университета имени М.Ф. Лесгафта. – Санкт - Петербург. – 2020. – № 4 (182). – С. 393-396.
8. Устинова Л.Г. Обеспечение личной профессиональной безопасности сотрудника ОВД // Вестник университета. – 2014. – №2. – С. 275-279.

Педагогика

УДК 376.3+372.857

преподаватель Бекшаев Илья Алексеевич

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

кандидат биологических наук, доцент кафедры

биологии и экологии Дьячкова Татьяна Валерьяновна

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

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ВОВЛЕЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В работе рассмотрены методические особенности организации технологии игрового подхода в обучении (геймификации) в условиях инклюзивного образования. Отмечается актуальность применения игровых форм в обучении и воспитании современных школьников. Проведен ретроспективный анализ понятия геймификации в образовании. Предложена универсальная модель использования технологии геймификации, которая может применяться педагогами при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса общеобразовательной школы.

Ключевые слова: активные методы обучения, игровой подход, игра, геймификация, игрофикация, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The paper considers the methodological features of the organization of the technology of the game approach in teaching (gamification) in the context of inclusive education. The relevance of the use of game forms in teaching and upbringing of modern schoolchildren is noted. A retrospective analysis of the concept of gamification in education is carried out. A universal model of the use of gamification technology is proposed, which can be used by teachers when working with children with disabilities in an inclusive class of a general education school.

Keywords: active teaching methods, play approach, play, gamification, inclusive education, disabilities.

Введение. К сегодняшнему дню на всех уровнях в отечественной системе образования наблюдается активное внедрение инновационных технологий обучения. Это накладывает определенный отпечаток на общий уровень подготовки выпускников образовательных организаций России, в том числе общеобразовательных школ, где он определяется и проверяется посредством проведения государственной итоговой аттестации обучающихся в IX и XI классах.

Используя инновационные технологии в преподавании предметов школьного цикла современные педагоги зачастую отходят от традиционных, исторически сложившихся, моделей обучения и воспитания. На второй план выводятся положения классической педагогики, при которых учитель являлся источником (транслятором) знаний. В современных условиях, в эпоху активного внедрения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), не зависимо от получаемого уровня образования, упор делается на т.н. универсальные учебные действия (УУД) и развиваемые компетенции у школьников.

При всем этом в последние годы педагоги учебных заведений страны, в большинстве своем, отмечают снижение общего уровня подготовки выпускников. Считаем, что это может быть связано с целым рядом причин, в основном – со сменой преобладающей образовательной парадигмы, при которой знаниевый компонент подменяется развитием определенного набора компетенций. Само же смещение или частая смена преобладающей парадигмы в России может прямо или косвенно являться стимулом к дестабилизации всей системы образования.

Изложение основного материала статьи. Инноватика приходит во все сферы нашей жизни, в том числе и в сферу обучения и воспитания. На фоне общего снижения уровня подготовки школьников педагогам страны предлагается

обращаться именно к инновационным методам и технологиям обучения. Предполагается, что процесс получения знаний подрастающим поколением будет более эффективным при условии преподнесения учебного материала на более простом, понятном каждому ученику, уровне. Т.е. педагог ставится в такие условия, когда ему необходимо выстраивать такую модель взаимодействия с ученическим коллективом, при которой учебный материал адаптируется под индивидуальные особенности каждого ребенка. При этом страдает общий уровень преподавания, т.к. заведомо занижаются требования к уровню подготовки всех детей, обучающихся в классе.

Так, в педагогической науке принято считать, что игра занимает особое место в истории становления человечества. Сама же игра как социальное и культурное явление многозначна, но одно из главных ее предназначений в нашей жизни является именно обучение. Зародившись в древние времена, она служит эффективным помощником в обучении и воспитании человека, в становлении его как личности.

Среди всего того многообразия игр, отличных друг от друга по видопредставлению, назначению и выполняемым функциям, которыми изобилуют образовательные системы большинства стран мира, учителями-практиками в последнее время уделяется особое внимание т.н. игровому подходу в обучении, или геймификации. В современных реалиях предлагается рассматривать данный подход как особую форму организации процесса обучения и воспитания школьников, в том числе и обучающихся с инвалидностью и имеющих ограниченные возможности здоровья.

Изложение основного материала статьи. Геймификация (англ. gamification) – это технология обучения и воспитания подрастающего поколения, используемая в целях адаптации учебного материала на неигровые процессы (ситуации) из повседневной жизни, совершенствования усвоения нового знания обучающимися.

Развитие игрового подхода в обучении (геймификации) происходило параллельно в ряде стран мира. В США и Великобритании разрабатывался методологический аппарат, основанный на активном применении во время игры специальной техники и аппаратуры. Так, принято считать, что свое развитие игровой подход в обучении получил в 1978 г., когда британский ученый и исследователь игр Richard Allan Bartle (род. 1960) совместно с коллегами из университета Эссекса предложил первую компьютерную игру для решения задач обучения. Должного отклика данная технология в образовании тогда не получила. Только спустя несколько лет ее начали применять мировые компании и корпорации в целях обучения и развития собственного персонала.

В тоже время в СССР к развитию и становлению игрового подхода к обучению и воспитанию предлагалось подходить через организационно-деятельностные игры, получившие свое распространение еще в середине XX века. К этому периоду времени относится активная деятельность советского педагога и философа Г.П. Щедровицкого (1929-1994), который привнес в отечественную педагогическую науку логику игры и обосновал ее методологический аппарат [4, 5]. Благодаря данным разработкам в области образовательной игротехники в последующие годы в нашей стране отмечалось развитие инновационной практики в процессе обучения. Организационно-деятельностные игры оказали влияние на систему развивающего обучения, предложенную выдающимися деятелями педагогической науки Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым, получившую широкое распространение и активно применяемую на постсоветском пространстве в сегодняшние дни в условиях реализации ФГОС.

Новой вехой в истории развития игрового подхода принято считать начало XXI в., когда американский специалист в области программирования Nick Pelling (род. 1964) в 2002 г. ввел термин «геймификация» (англ. gamification). В русскоязычных же источниках процесс геймификации стал активно обсуждаться после того, как профессор Пенсильванского университета Kevin Werbach прочитал свой курс «Gamification» осенью 2012 г. [3, с. 14]. Именно с данного времени отмечается развитие интереса специалистов из области образования к игровым технологиям обучения, в частности к технологии геймификации.

Итак, рассмотрим некоторые основные особенности реализации технологии игрового подхода (геймификации) в условиях инклюзивного образования. Ранее, на основе опыта работы, нами была предложена универсальная модель использования данной технологии при работе педагогов с детьми с ОВЗ, которая представлена на схеме.



Схема. Модель использования технологии игрового подхода (геймификации) в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Бекшаев И.А., 2021 [1]

В основе модели заложен определенный алгоритм действий. Благодаря ему начинающий или уже опытный педагоги могут без лишнего труда спланировать свою дальнейшую работу над реализацией технологии геймификации в инклюзивном классе или определиться с целесообразностью ее применения.

Модель условно можно разделить на несколько частей, или структурно-функциональных звеньев, логически связанных между собой:

- диагностирующая часть – направлена на определение педагогом на первоначальных этапах планирования работы целесообразности применения технологии игрового подхода в классе, где обучаются дети с инвалидностью и овз;
- игротехническая часть – это этапы непосредственной работы над разработкой плана будущего урока, где будет применена данная технология и его проведение;
- контролирующая часть – нацелена на фиксацию результатов урока, проведение завершающей (обобщающей) рефлексии и контроль достижения результатов обучения (личностных, предметных и метапредметных) с использованием технологии геймификации.

Любая деятельность учителя начинается с планирования работы. Так и здесь, прежде чем реализовывать технологию геймификации в инклюзивном классе педагогу необходимо на первоначальном этапе сделать заключение о логичности и уместности ее применения в особом ученическом коллективе. Для этого педагог оценивает общий уровень коммуникации в классе между нормально-развивающимися детьми и имеющими отклонения в развитии. Определяет характер и природу нарушений в развитии обучающихся, которые не должны служить препятствием в предстоящей игре на уроке.

Планирование работы должно согласовываться с общепринятыми принципами реализации технологии геймификации в образовании.

Во-первых, участие в игре должно быть добровольным. Ребенок с нарушениями в развитии должен самостоятельно заявить о желании принять участие в игре. Педагог только оказывает помощь в определении ролей и дает консультации. В случае отрицательной реакции со стороны обучающегося или отказа принимать участие в игре учителю необходимо пересмотреть подходы к организации данного урока, подобрать подходящие возможные варианты взамен существующим.

Во-вторых, ученикам необходимо предоставлять право выбора в игре. Игра не может строиться по определенному жесткому сценарию, который разработал учитель. Активные ее участники – обучающиеся класса – являются непосредственными ее направителями. От детей во многом зависит ход и результаты самой игры. Педагогу нужно учитывать всевозможные ситуации, где ученикам предстоит сделать тот или иной выбор (распределение ролей, множественный выбор вариантов ответа и т.д.).

И, в-третьих, на таком уроке всегда должна присутствовать обратная связь. Именно наличие такой обратной связи от обучающихся и обеспечивает фиксацию и контроль результатов обучения. Поэтому учителю крайне важно формировать у своих обучающихся умение оценивать и анализировать свою деятельность. На основе данных трех критериев педагог должен констатировать о уместности проведения подобного урока либо об отказе от его проведения и замене наиболее подходящим под условия данного класса.

В том случае, если принято положительное решение о проведении урока с использованием технологии геймификации, то начинается активная подготовка к его проведению. Она включает в себя проработку учителем всех обязательных этапов подготовки урока с использованием данной технологии. Благодаря им удастся грамотно выстроить весь процесс подготовки урока, не упустить важные моменты и учесть все методические особенности реализуемой технологии. Рассмотрим их более подробно (таблица).

Таблица

Этапы подготовки урока с использованием технологии геймификации

| № п/п | Наименование этапа | Описание |
|-------|---------------------------------------|---|
| 1. | Разработка сюжета игры. | Один из ключевых и основополагающих этапов всей предстоящей игры. За основу сюжета берутся литературные произведения, материалы кинофильмов или компьютерных игр, где есть ряд четко выраженных персонажей. |
| 2. | Определение цели игры. | Любая деятельность должна иметь цель. Поэтому учителю необходимо определиться с тем, для чего же проводится данная игра. Конечно же, игра – это не самоцель. Она необходима для решения педагогом образовательных и воспитательных задач. Правильно поставленная цель игры способствует достижению более качественных, прочных результатов обучения. |
| 3. | Распределение ролей. | В соответствии с выбранным сюжетом происходит распределение ролей среди обучающихся. Здесь педагог может использовать различные приемы и способы организации данной деятельности. Можно вывесить заранее подготовленную с учениками стенгазету или афишу, где будут отражены основные персонажи будущей игры. Либо провести интерактивное голосование в социальных сетях или на заранее созданной веб-странице в сети Интернет. Тем самым, разумно контролируя данный процесс, учитель предоставляет ученикам право выбора и самоопределения. |
| 4. | Обозначение регламента и правил игры. | Каждая игра имеет свой регламент и правила. Перед началом урока учитель проводит ознакомительный инструктаж, где обозначает основные ключевые моменты предстоящей работы. Соблюдение правил и регламента обеспечивает целостный характер игры и ее законченность. Соблюдая данные рамки, педагог не должен потерять смысл и нить игрового сюжета. |

| | | |
|----|---|--|
| 5. | Разработка системы поощрений, мотивации и штрафов. | В проводимой игре необходимо заранее продумать специальную систему поощрения и наказания. Соблюдение участниками правил предполагает развертывание сюжета игры. Он приобретает особый уровень вовлеченности и заинтересованности только в том случае, когда наряду с поощрением за правильно решенные задания существует и особая система штрафов за ошибочные ответы на вопросы или неверные действия учениками в игре. |
| 6. | Включение современных инновационных технологий обучения | Игра приобретает особый статус, если задействуются в ходе ее проведения инновационные технологии обучения. Активная компьютеризация учебного процесса обязывает педагогов искать и находить новые инструменты педагогического воздействия на обучающихся. Поэтому проведение игры желательно выстраивать на основе использования в ней компьютерной и мобильной техники, доступной всем категориям детей в классе. |

Таким образом, для того чтобы подготовить урок с использованием технологии геймификации необходимо проработать все шесть этапов, согласно данной структуре. Несоблюдение или вычленение хотя бы одного этапа при подготовке урока может сказаться на его ходе и результате. Поэтому крайне важно заблаговременно перед проведением урока продумать все организационные и технические моменты.

Подведем промежуточные итоги. Реализация технологии игрового подхода в обучении (геймификации) в условиях инклюзивного класса, как мы видим, складывается из ряда важнейших составляющих. К ним относятся учет индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья и их способность к игровому обучению, диагностика уровня коммуникации в инклюзивном классе, учет принципов применения геймификации в обучении и должная подготовка учебного занятия в соответствии с конкретными регламентированными этапами.

Выводы. Развитие и внедрение новых форм и методов обучения в российской системе образования является универсальным индикатором ее состояния на сегодняшний день. Способность педагога грамотно применять инновационные образовательные технологии в обучении детей является обязательным требованием к определению соответствия занимаемой им должности в образовательной организации. Это приводит к формированию универсального стиля преподавания каждого отдельного учителя, его отношения и стремления к всестороннему развитию своих учеников.

Постепенно, в результате экстраполяции и неоднократной апробации, такие инновационные образовательные технологии переходят в сферу обучения и воспитания особых категорий детей, которые имеют инвалидность или ограниченные возможности здоровья. Несомненно, это оказывает благоприятное влияние на их всестороннем развитии и социализации. Поэтому в последние годы мы можем наблюдать все более активное внедрение в коррекционно-развивающий процесс разнообразных технологий, методов и форм обучения, которые показывают качественный и количественный результат в максимально короткие сроки.

Использование технологии игрового подхода в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья усиливает их вовлеченность и мотивацию к самостоятельной познавательной деятельности. Ученики благоприятно отзываются на призыв к подобной форме работы, проявляют активность и инициативность. В ходе игры проявляются хорошие коммуникативные способности, что сказывается на общем уровне сплоченности и взаимопонимания в инклюзивном классе.

Использование игровой технологии обучения в практике инклюзивного образования обоснована особенностями ученического коллектива, где такая модель взаимодействия «ученик-ученик» приходит на смену уже сложившейся как «учитель-ученик». Происходит увеличение роли эвристической составляющей урока, где педагог выступает в роли консультанта и наставника, направляющего и координирующего процесс открытия нового знания обучающимися. Являясь развлечением, разрядкой, игра способна перерасти в обучение, в творчество, в моделирование человеческих отношений [2, с. 314].

Известному российскому ученому в области психологии личности, академику РАО Асмолову А.Г. принадлежат следующие слова: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» [6]. Обучение и воспитание подрастающего поколения к сегодняшнему дню – важнейший приоритет в области государственной политики Российской Федерации. В связи с этим, главная задача педагога – помочь особенному ребенку стать личностью в условиях стремительно меняющегося уклада мира, где ему предстоит самостоятельно отстаивать свою индивидуальность на основе полученных знаний, умений, навыков в стенах современной российской школы.

Литература:

1. Бекшаев, И.А. Игровой подход (геймификация) в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на уроках в основной и старшей школе / И.А. Бекшаев // Материалы V Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика». – Ялта. 2021. – С. 43-49.
2. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. – Том 6. – №6, Ч. 2, 2014. – С. 314-317.
3. Соболева, Е.В. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования / Е.В. Соболева, А.Н. Соколова, Н.И. Исупова, Т.Н. Суворова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – Т.7. – №4. – 2017. – С. 7-25.
4. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с. – ISBN 5889690019.
5. Щедровицкий, Г.П. Интеллект и коммуникация / Г.П. Щедровицкий // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 170-183.
6. <https://asmolovpsy.ru/> Персональный сайт Александра Григорьевича Асмолова (дата обращения 29.06.2021).

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Белевцев Виталий Владимирович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат философских наук Коняев Владимир Михайлович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна

Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства

и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Привитие навыков правильной организации образовательной деятельности у студентов явилось целью написания данной статьи. В статье представлен материал, который может помочь студентам сформировать и развить умение слушать и конспектировать лекцию, функционально просматривать записанный материал, готовиться к семинарскому и практическому занятиям, знать этапы выполнения контрольных работ, навыки работы с текстовым материалом.

Ключевые слова: компетенции, интерактивные формы обучения, методы обучения.

Annotation. Instilling the skills of proper organization of educational activities among students was the purpose of writing this article. The article presents material that can help students to form and develop the ability to listen and take notes of a lecture, functionally view the recorded material, prepare for seminars and practical classes, know the stages of performing tests, skills in working with text material.

Keywords: competences, interactive forms of education, teaching methods.

Введение. После окончания вуза, приобретенные навыки самостоятельной работы становятся необходимыми для поддержания высокого уровня профессиональной компетентности специалиста, позволяют ему быть на уровне современных требований, что повышает его конкурентоспособность на рынке труда. Это особенно актуально в наше время стремительного развития науки, быстрого обновления материально-технической базы производства и довольно частых изменений в нормативно-правовой регламентации самых различных сфер профессиональной деятельности, требующих постоянной самостоятельной работы специалиста по повышению своей квалификации.

По этим причинам улучшение организации и повышение эффективности самостоятельной работы студентов является одной из важнейших задач учреждений системы высшего образования. Определяющей предпосылкой результативности самостоятельной работы является:

– с одной стороны, познавательная активность студентов;

– с другой, овладение методически правильными и научно обоснованными приемами поиска информации, ее усвоения и закрепления (фиксации), а также применения на практике (прежде всего это навыки работы с лекционным материалом, конспектирования, библиографического поиска, работы с научной литературой, культуры чтения, публичного выступления).

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа по наиболее важным для будущей практической деятельности студентов темам имеет целью углубленное изучение вопросов тематического плана и закрепление теоретического материала. В ходе самостоятельной работы студенты дорабатывают конспект, уточняют методические проблемы работы с литературой.

Усвоив тему занятия, необходимо подобрать в библиотеке подходящую литературу. Приступая к конспектированию, лекции необходимо помнить о том, что конспекту свойственны свои особенности. Индивидуальный конспект содержит специфическую информацию, относящуюся только к определенной изучаемой дисциплине.

Стремясь увеличить скорость конспектирования, студенты нередко опускают при записи те или иные части слова. Поскольку отсутствующий суффикс или окончание можно легко восстановить по контексту, их опускают в первую очередь. Однако такая практика не всегда оправдана, поскольку замедляет в дальнейшем чтение конспекта, а в некоторых случаях и вовсе делает текст непонятным даже для его автора.

Каждый студент может разработать и успешно применять на занятиях свою собственную систему сокращений и условных обозначений для замены наиболее длинных и часто употребляемых слов и устойчивых словосочетаний в соответствии со спецификой учебных дисциплин. Главным принципом при этом должно оставаться то, что сокращения и условные обозначения должны писаться значительно быстрее замененных ими слов и не вызывать затруднений при чтении конспекта. Использовать сокращения и условные обозначения рекомендуется последовательно, приступая к освоению нового лишь после того, как предыдущие сокращения станут для вас привычными, а их применение – близким к автоматизму.

Во время лекции необходимо записывать ее план, а если преподаватель не дал его, оставить в записях место, чтобы позднее составить план самому. Лекции надо оформлять аккуратно, грамотно и технически рационально: рекомендуется оставлять поля, достаточно широкие, чтобы на них впоследствии (при подготовке к практическому занятию, зачету или экзамену) можно было записывать дополнительный материал. Наиболее рациональным в этом плане представляется пример тех студентов, которые оставляют поля не с внешней, как принято в школе, а с внутренней стороны листов, так что они соприкасаются и образуют в центре (на сгибе) тетради чистый столбец, вполне достаточный для записи примечаний и дополнений.

При подготовке к семинарским занятиям по предусмотренной программой темам, необходимо, прежде всего, ознакомиться с планом семинарских занятий и используя полученные знания на лекциях, а также дополнительную литературу, которая дается после каждой темы в программе курса.

По отдельным темам семинарских занятий даются темы рефератов, докладов, сообщений, которые студенты могут написать с использованием научных статей. Рефераты, доклады, сообщения должны быть оформлены должным образом, в соответствии с предъявляемыми требованиями. Написание реферата, доклада, сообщения является одним из видов работы студента над темой семинарского занятия, что позволит студенту получать положительную оценку по данной теме курса.

Подготовка к выступлению с докладом является последним и, пожалуй, наиболее важным и ответственным этапом работы. Выступать студентам приходится не только, собственно, с докладами: как правило, и рефераты озвучиваются на занятии (причем за выступление ставится отдельная оценка). В своем докладе следует выделить основные положения по теме буквально несколько фраз, которые слушателям целесообразно записать, особенно важно это в случаях, когда тема выступления не разбиралась подробно на лекционных занятиях.

Выступление с докладом на семинарском занятии ни в коем случае не должно сводиться к простому его зачитыванию. Дело не только в том, что вам просто не хватит традиционно отводимых на выступление 5-10 минут времени. Безотрывное чтение «по бумажке» считается признаком неуважения к аудитории, свидетельствует о неподготовленности выступающего и его слабой ориентации в материале доклада.

Рекомендуется прорепетировать свое выступление перед зеркалом, проверить свой голос, дикцию, ориентацию во времени, необходимую, чтобы уложиться в отводимые для выступления 5-7 (иногда 10) минут. Это особенно актуально для студентов младших курсов, еще не имеющих достаточного опыта публичных выступлений. Скептическое отношение студентов к таким репетициям абсолютно неоправданно: многие известные ученые и общественные деятели древности и современности обращались именно к такому методу. Приобретенные навыки публичных выступлений обязательно пригодятся в профессиональной деятельности после окончания вуза. Даже если ваша будущая профессия не включает ораторского искусства в качестве обязательного компонента (как, например, адвокатура, преподавательская деятельность и т.п.), то различные обсуждения, планерки и т.п. время от времени проводятся в значительной части трудовых коллективов.

В изучении курсов гуманитарного цикла используется такая комплексная форма работы как коллоквиумы, позволяющая сочетать одновременно и функции обучения, и функции контроля.

Коллоквиум – это форма группового собеседования преподавателя со студентами по наиболее важным темам или группам тем в целях более глубокого изучения наиболее сложных вопросов курса. Планы коллоквиумов разрабатываются кафедрами и включают, как правило, наиболее важные или недостаточно разработанные теоретически проблемы.

Подготовка к коллоквиуму предполагает серьезную самостоятельную работу над оригинальными текстами, учебной, справочной, аналитической (монографии, статьи) литературой. Организация подготовки к коллоквиуму зависит от целей, поставленных преподавателем, и может иметь определенные варианты. В случае, если студенту предложен подробный план коллоквиума, то подготовку к нему следует вести по той же схеме, что и к семинарскому занятию.

Если же преподавателем указана только тема коллоквиума, но не дан план, то основные вопросы выделяются самим студентом и по ним самостоятельно составляется примерный план занятия. Читая литературу, рекомендованную в качестве основной при подготовке к занятию, студент формулирует пункты плана и записывает их на листках бумаги, на которые сразу же вносятся и соответствующая часть конспекта. Последующая работа студента аналогична подготовке к семинарскому занятию, с той разницей, что при чтении остальных рекомендованных произведений могут «всплыть» новые пункты плана.

При сдаче коллоквиума студенты представляют в письменном виде материалы самостоятельной подготовки: конспекты первоисточников, статей, глав монографий, отрывков из хрестоматий и т.п. В конспектах преподаватель делает отметку о сдаче коллоквиума, что служит допуском к семестровому зачету (экзамену).

Студентам на семинарских занятиях и коллоквиумах следует занимать активную позицию. Даже в случае, если первое слово по особенно хорошо подготовленному вами вопросу преподаватель предоставит другому, – не стоит отказываться от выступления.

Общей методической направленностью практических занятий по дисциплинам, изучающимся в вузе, является получение и закрепление навыков применения полученных теоретических знаний на практике посредством решения учебных задач. Если документ разбит на разделы и разделы озаглавлены, то нужно определить к какому разделу подходит, предложенный в задаче казус путем поиска и аналитического применения соответствующей нормы к данной ситуации. Если текст не разбит на разделы, или разбит, но они не озаглавлены, то прежде всего, необходимо найти рассматриваемый вопрос в учебнике, так как в таких случаях авторы делают самостоятельную разбивку источника по проблемам, освещенным в источнике.

Найдя правильный ответ, необходимо сформулировать и записать, указать статью правового акта, на основании которой вы пришли к решению. Если ситуация предполагает использование нескольких статей, то это следует указать (в том случае, если при выяснении обстоятельств появиться могут новые факты).

Избегайте механического «зазубривания» не вполне понятного материала, просто как совокупности фактов, ибо это приведет вас к неспособности ответить на дополнительные вопросы, требующие хотя бы минимального понимания материала. Однако и без запоминания необходимого минимума терминов, имен, дат и т.д. едва ли возможно достичь понимания материала.

Можно логически связать свое выступление с выступлением предыдущего студента, напомнить яркие примеры из учебной литературы или найти точки соприкосновения между теоретическим материалом и жизненной практикой.

Зачеты и экзамены, как известно, сдаются два раза в год, в зимнюю и летнюю экзаменационные сессии. Сейчас, правда, есть возможность сдать и зачет, и экзамен по мере личной готовности к ним. Но это не меняет кардинально сам по себе процесс подготовки, «технологии» и методы подготовки.

Успех на экзамене в решающей мере зависит от подготовленности к нему. Банальность этой истины маскирует достаточно серьезную проблему умения подготовиться к испытанию, необходимость знания определенных методов и приемов.

Первый из методов условно называется анфиладным. Применительно к учебному материалу под «анфиладой» мы будем понимать, принцип связи вопросов, такого их соотношения, когда, зная один, можно вспомнить или логически вывести несколько смежных. Если изобразить схему построения предмета, то в ней можно выделить некую центральную линию, следуя которой, можно легко окинуть мысленным взглядом все пространство предмета.

А на самом экзамене уже легко вспомнить место вопроса в курсе, что и послужит основой, первой частью ответа. Далее несложно раскрыть и сам вопрос, чему способствует четкая ориентировка в информационной структуре предмета. Эта ориентировка далее позволит не только в ходе ответа раскрыть место вопроса в рамках предмета, но и наметить возможные изменения его в будущем, значит и изменения в самом предмете в целом.

Еще один метод можно назвать гнездовым. В определенном смысле он примыкает к анфиладному методу, поскольку и здесь используется свойство смежности. Вопросы в экзаменационных билетах поставлены «в разбивку». В одном билете могут встречаться вопросы из разных тем, изученных в начале или конце семестра. Тем не менее, в билеты вошли «гнезда» тем, составляющих курс. Первой, подготовительной частью работы должно стать выявление, даже специальное формирование групп таких вопросов. Они должны включать смежные или пересекающиеся темы курса. Затем все сгруппированные вопросы следует поделить на «поля», которые могут совпадать с планами семинарских занятий. Можно сформировать эти «поля» по определенному основанию не только тематическому, но, например, и по методам исследования.

Выделение «гнезд» вопросов не только облегчает подготовку, но и доставляет определенное эмоциональное удовольствие. Нужно, правда, помнить, что изучение всей группы вопросов за один раз в один день нецелесообразно. В таком случае вся группа сливается в памяти в один вопрос, и на несколько входящих в «гнездо» вопросов возможен на экзамене один и тот же ответ. Поэтому лучше всего готовить каждый день по одному разделу, перемежая вопросы. Смежные вопросы, накладываются друг на друга, закрепляя в сознании весь курс, создают плотный информационный

массив. В этом случае оказывается, что подготовка идет с некоторым информационным превышением, гарантирующим связь вопросов. А полное представление о предмете, выраженное в ходе ответа, и является необходимым содержательным компонентом экзамена.

Последний из методов подготовки к экзамену ориентирован на учет фактора времени студента. Условно его можно назвать факторным.

Существует еще одна проблема – подготовка к экзамену в связи с последовательностью их сдачи. Чаще всего она определяется расписанием экзаменов. Но эта, самая распространенная практика неверна. Дело в том, что именно такой подход с определенной и довольно большой долей вероятности может привести к стрессовому срыву. Действительно, очень трудно 4-5 раз подряд за 3-4 дня пройти путь от весьма неполного знания предмета к освоению курса. Прежде всего, необходимо обратить внимание студента при подготовке к сдаче экзаменов на правильную организацию режима дня, соблюдения гигиены труда. Не следует допускать перегрузки, перенапряжения. Круглосуточная зубрежка и ночные бдения над учебником или конспектами не просто утомительны, но разрушают нервную систему, приводят к снижению общего тонуса, в результате могут отразиться на функционировании памяти, уменьшить сообразительность, теряется способность оперативно реагировать на возникающую конкретную ситуацию, от которой очень часто зависит исход экзамена.

Выход состоит в том, что подготовку лучше проводить по другой системе, основанной на учете особенностей психологии. В частности, у большинства людей пик работоспособности и эмоционального подъема возникает в начале и конце любого дела, а в середине его – падает. Если у студентов есть любимый или просто нравящийся предмет, целесообразно сдать его вторым или предпоследним. Сейчас, в процессе перестройки и демократизации высшей школы, для этого есть все возможности. Первый и последний экзамен должны быть самыми сложными, что соответствует пику работоспособности и основано на психологической динамике.

В студенческой среде распространено мнение, что подготовка к экзамену еще до сессии мало что дает, многое забывается под натиском другой по характеру информации. Но сохраняются пометки и выписки, общая ориентация в предмете. А самое главное – остается психологическая "привычка" к предмету, чувство, что он достаточно знаком. Можно, конечно, подготовиться к одному экзамену оперативно, и для другого иметь резерв времени, позволяющий немного расслабиться. Когда появится уверенность в своих возможностях, можно одновременно готовиться к 2-3 экзаменам. Иногда получается, что делать два-три дела одновременно легче, чем одно.

Универсальным принципом подготовки к сессии может служить такой подход, когда хорошо заранее изученный предмет приходится на ее середину. В этом случае дело идет легче и результативнее. Студент ждет сессию с предчувствием обязательной победы. Это само уже сродни удовольствию. Кроме того, подготовка к тому, что хорошо знаешь, в чем можешь разобраться, – это почти отдых, так как работа идет с увлечением. И, наконец, любимый предмет ассоциативно связывает мысли с содержанием других предметов, что активизирует мышление и воображение.

Выводы. Тщательного предварительного продумывания требует и сам ответ на экзамене, причем еще до того, как начинается подготовка. Надежней всего иметь "скелет" ответа. Конечно, каждый предмет требует специфического "скелета", но легко можно убедиться в том, что родственные дисциплины допускают однотипные "скелеты", так что их набор будет невелик.

План, блок-схема ответа не должны связывать студента. Еще нужно учитывать и возможности импровизации, мгновенных догадок. Можно соединить свою мысль с ответом предыдущего студента, напомнить что-то яркое из лекционного курса, найти точки соприкосновения между двумя вопросами билета. А главное – нужно поверить в себя, в свои возможности справиться с волнением, умение собраться, быть смелее, красноречивее, умнее, наконец. И тогда экзамен перестанет страшить, станет привычной нормой контроля знаний.

Литература:

1. Горденко Н.В., Цыганкова Е.А., Горденко Д.В., Белевцев В.В. и др. Особенности формирования компетентностно-ориентированной личности в различных областях обучения: монография / Под общ. ред. Н.В. Горденко. – Ставрополь: СЕКВОИЯ, 2021 – 260 с.
2. Иноценко В.А., Горденко Н.В., Крюкова И.В. Формирование профессионально-ориентированных компетенций современными методиками обучения. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2020. – С. 298-303.
3. Калинин В.В., Горденко Н.В., Кособлик Е.В. Самостоятельная работа как процесс формирования компетенций в образовательной среде вуза. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2020. – С. 304-309.
4. Резеньков Д.Н., Гуц С.И., Горденко Н.В. Современные методы обучения с учетом совершенствования Российского образования. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 198-203.
5. Рыжов А.В., Пожидаев С.В., Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций. // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 200-204.
6. Горденко Д.В., Резеньков Д.Н., Горденко Н.В. Формирование компетенций инновационными методами обучения. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 116-118.
7. Кушев П.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Совершенствование организации учебно-воспитательного процесса по формированию у обучающихся профессиональных умений и навыков. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 253-256.
8. Цыганкова Е.А., Горденко Н.В., Горденко Д.В. Совершенствование уровня образования на основе инновационных методов обучения. // В сборнике: Наука и общество: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов III Международная научно-практическая конференция. – 2018. – С. 96-102.
9. Горденко Н.В. Роль образовательных организаций в обучении предпринимателей. // В сборнике: Актуальные вопросы развития субъектов малого и среднего предпринимательства. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 20-22.
10. Горденко Н.В. Психологические основы обучения. // Вестник СевКавГТИ. – 2010. – № 10. – С. 21-23.

УДК 37.01

ассистент кафедры педагогики и методики начального образования Богатырева Людмила Руслановна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИКИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Данная статья подтверждает актуальность рассматриваемой проблемы, раскрывает роль этнопедагогика в жизни поликультурного российского общества и в профессиональной подготовке педагогов, определяет этнопедагогика и анализирует наиболее значимые компоненты этой отрасли педагогической науки. Говоря о современных проблемах преподавания этнопедагогика в России, автор акцентирует внимание на противоречиях, которые являются основополагающими в возникновении этих проблем. Статья представляет интерес как для ученых, работающих над данной темой, так и для преподавателей системы образования, так как способствует повышению профессионального и педагогического мастерства в работе с детьми и молодежью в многонациональных коллективах.

Ключевые слова: этнопедагогика, система образования, проблемы, отрасль научно-педагогического знания, новый этап развития, этнос, традиционные ценности.

Annotation. This article confirms the relevance of this problem, reveals the role of ethnopedagogy in the life of multicultural Russian society and in the professional training of teachers, defines ethnopedagogy and analyzes the most significant components of this branch of pedagogical science. Speaking about the current problems of teaching ethnopedagogy in Russia, the author focuses on the contradictions that are fundamental in the emergence of these problems. The article is of interest to both scientists working on this topic and teachers of the education system, as it helps to improve professional and pedagogical skills in working with children and young people in multinational teams.

Keywords: ethnopedagogy, education system, problems, branch of scientific and pedagogical knowledge, a new stage of development, ethnos, traditional values.

Введение. Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем, что в настоящий период времени этнопедагогика, как перспективная отрасль педагогики, требует более глубокого анализа с целью максимального его включения в образовательный процесс Российской Федерации, причем как на уровне высшего профессионального образования (подготовка педагогических кадров), так и на уровне школьного и специального образования с точки зрения включения в образовательные программы этнокультурного компонента.

Изложение основного материала статьи. В последние годы к проблеме этнопедагогика начали обращаться многочисленные исследователи, однако, эти исследования до сих пор относительно немногочисленны. Тем не менее, необходимо отметить работы Г.В. Недземковской [11; 12]. Так, например, в одной из своих статей этот автор рассматривает актуальные проблемы развития этнопедагогика на современном этапе с точки зрения раскрытия сущности данной отрасли научно-педагогического знания. Автор анализирует понятие этнопедагогика и народной педагогики, а также раскрывает роль этих дисциплин в воспитании детей и молодежи, одновременно характеризуя статус этнопедагогика как научной дисциплины, уточняя ее объектно-предметную область [11, с. 66].

Необходимо отметить тот факт, что усиление общественного сознания в качестве явления общемирового масштаба можно отнести к 60-70 гг. прошлого века. Этот процесс отразился в стремлении народов к более глубокому изучению собственного языка и культуры, а также в следовании в воспитании детей традициям и обычаям, характерным для конкретных этносов. Все вышеперечисленное стало причиной зарождения этнопедагогика как отдельной отрасли научного знания.

Этнопедагогика может быть описана в качестве истории и теории народного воспитания. Она представляется собой науку о практическом опыте различных этносов в воспитании и образовании детей и молодежи, о морально-этических и эстетических взглядах на исконные семейные, родовые, племенные и национальные ценности. В рамках этнопедагогика раскрывается ценность народной педагогики и предлагаются направления ее использования в настоящее время, а кроме того, накапливается и исследуется опыт этнических групп, базирующийся на многовековом естественном развитии комплекса обычаев и традиций народа [7, с. 24]. Нужно также обратить внимание на постоянное обновление предметной области этнопедагогика: ее задачи постоянно формируются и уточняются в зависимости от того, как меняется социальный заказ, находящийся в прямой взаимосвязи с движением общественного самосознания.

Этнопедагогикой изучаются процессы социального взаимодействия и общественного воздействия, в рамках которых имеет место воспитание, развитие и обучение личности, которая усваивает социальные нормы, установки и ценности, содержащиеся в народных традициях, общественном, семейном и общинном укладе, быте, обычаях сказках, сказаниях, песнях, загадках, пословицах, поговорках и т.д. Именно данным педагогическим потенциалом оказывается влияние на процесс, в рамках которого происходит историко-культурное формирование личности.

Можно выделить пять существенных основ этнопедагогика, посредством которых может быть раскрыта необходимость ее использования в процессе современного обучения и воспитания подрастающего поколения, а именно:

- педагогика национального спасения. Так, к примеру, ни один из тех народов, который был в свое время изгнан с какой-либо территории, не исчез, несмотря на иногда очень жесткую антинациональную политику, геноцид и дискриминацию. В той или иной степени у каждого народа сохранился собственный язык и обычаи, а также традиции воспитания. Соответственно, можно говорить о том, что определенные элементы этнопедагогика в форме народной педагогики, пусть и в ограниченной форме, но все же действовали и продолжают действовать в семьях. В условиях демократии этнопедагогика со временем может превратиться в открытую систему обучения и воспитания, причем ее роль в жизни народов будет только возрастать;

- этнопедагогика представляется собой педагогику народной мудрости воспитания, выступая в качестве не моноэтнической, а полиэтнической педагогики в силу того, что ее естественным назначением является непрерывное поддержание многостороннего культурного диалога;

- этнопедагогика также может быть названа педагогией всеобщей любви, поскольку в рамках этого направления педагогики обучение и воспитание зиждется на примерах и любви. Именно с помощью этих двух столпов обучения и воспитания возможно решение всех или почти всех педагогических задач;

- этнопедагогика представляется собой педагогику, в которой отсутствуют посредники. Она предоставляет непосредственный личный контакт воспитателя с воспитуемым, поскольку каждый из ее носителей обладает автономностью, свободой и самостоятельностью. Иными словами, этнопедагогика – это педагогика «из первых рук»;

– этнопедагогика также может быть названа глобальной педагогикой, открывающей путь к сердцам отдельных индивидов и целых народов. Для того, чтобы получить знания о культуре, быте и обычаях того или иного этноса, необходимо узнать особенности традиционной системы воспитания этого этноса. Именно в силу данной причины этнопедагогика является силой, сплачивающей и объединяющей народы [7, с. 31].

Однако, необходимо констатировать, что в настоящей период времени Российская Федерация, будучи полиэтническим государством и обществом, сталкивается с необходимостью решения множества сложных этнопедагогических проблем, первостепенными из которых можно назвать следующие:

- сохранение исторической и культурной памяти, равно как и связей и преемственности поколений;
- сплочение этнически крайне разобщенного общества России, которое, тем не менее, объединено едиными базовыми ценностями, основными из которых могут быть названы такие, как: человек, здоровье, природа, милосердие, труд, любовь к Родине, семья, дети и т.д.;
- приобщение молодого поколения к национальному языку и национальной культуре;
- воспитание бережного и уважительного отношения к традиционной культуре народов, равно как и к культурам других народов и их национальным языкам [12, с. 4].

Современные проблемы преподавания этнопедагогике в Российской Федерации могут быть охарактеризованы посредством ряда противоречий, из которых можно выделить следующие:

- между объективной государственной потребностью в признании авторитета духовные ценностей, гуманистических традиций народного воспитания, а также поведенческих норм и правил, традиционных для российского общества, и отсутствием системных научных изысканий, дающих возможность решения вышеназванных проблем;
- между эмпирическими положениями отечественной педагогической науки о росте и развитии этнопедагогического знания в рамках историко-педагогического континуума, которые уже устоялись, и недостаточным уровнем развития научных знаний о закономерностях, предпосылках, этапах и тенденциях становления и развития российской этнопедагогике;
- между общим уровнем разработанности категориально-понятийного аппарата этнопедагогике и его неопределенностью с теоретической точки зрения, равно как и смысловой неоднозначностью отдельных понятий, являющихся базовыми для этнопедагогике;
- между теми знаниями, которые имеются в области концептуальных основ этнопедагогике и отсутствием научной интерпретации этих основ, принимая во внимание изменившиеся на данном этапе развития российского общества культурных и социально-политических реалий;
- между обширным спектром подходов к определению сущности этнопедагогике и отсутствием в современной педагогической практике системных исследований в этом направлении [12, с. 6].

В конце XX – начале XXI столетий в Российской Федерации имели место серьезные положительные изменения, которые заключались в том, что произошло укрепление российской государственности и начали формироваться новые приоритеты национального развития и государственного строительства. Кроме того, имеет место постепенное осознание необходимости консолидировать разные этнические и этнокультурные сообщества вокруг задач национального масштаба, основной из которых можно назвать формирование единой российской нации, что, в свою очередь, ставит перед этнопедагогикой новые научные задачи и требует, чтобы ее концептуальные основы были в значительной мере пересмотрены.

В имеющихся на данный период времени программах подготовки и переподготовки педагогического состава далеко не в полной мере нашли свое отражение этнопедагогические знания. Отсутствие таких знаний в мировоззрении педагогов в условиях морально-нравственного кризиса, который Российская Федерация переживает в данный момент, вызывает ряд опасений за будущее государства, к основным из которых можно отнести такие, как:

- основные тенденции современного общества, которые заключаются в переходе к новой системе образования, а также в изменениях природно-географических, национальных, демографических, культурологических и иных условий;
- постоянный рост спроса на новые разновидности информационно-образовательных услуг, равно как и развитие в регионах России широкой сети инновационных образовательных учреждений, гимназий, лицеев, колледжей и т.д.;
- отсутствие у значительной части профессорско-преподавательского состава России знаний о традиционной культуре, равно как и отсутствие умения применения богатого этнопедагогического потенциала вкуче с отсутствием навыков интегрировать народные традиции в процесс образования и воспитания [2, с. 16].

Тем не менее, нельзя упускать тот факт, что в последние несколько лет в Российской Федерации не прекращаются попытки формирования этнопедагогике как научной дисциплины, причем в рамках этого процесса имеет место выявление различных направлений научных исследований, а также формирование опыта преподавания этнопедагогике в средне-специальных и высших социально-педагогических учреждениях образования и на курсах подготовки и переподготовки педагогического состава.

Также в последнее время было разработано несколько научных концепций, которые значительно отличаются от уже существующих в этнопедагогике как с точки зрения исходных методологических оснований, так и в соответствии со сформулированными стратегическими целями, предмету науки, функциям и сфере применения. Однако, вплоть до настоящего времени отсутствует однозначное понимание объектно-предметного поля этнопедагогике, что, в свою очередь, требует разработки структуры данной отрасли научного знания и уточнения ее наиболее значимых научных понятий. Кроме того, далеко не в полной мере определено место этнопедагогике в системе гуманитарного знания, а также не выявлены ее взаимосвязи с иными родственными отраслями научного знания; отсутствует общепринятая концепция этнопедагогической составляющей современного образования, не в полной мере определены тенденции и перспективы дальнейших путей развития этнопедагогике [12, с. 28]. Все вышесказанное требует уточнения и существенной доработки концептуальных основ этнопедагогике с точки зрения ее преподавания на современном этапе развития системы образования России.

В настоящий период времени необходима актуализация объединения традиций и опыта этнопедагогике с методолого-теоретическими положениями педагогической науки в рамках решения воспитательных задач, которые ставятся обществом. Особую значимость в связи с вышесказанным необходимо отвести процессу обновления содержания воспитательно-образовательного процесса, который будет базироваться на возрождении прогрессивных традиций этнопедагогике, в которых содержатся демократические и гуманистические народные идеалы [9, с. 22]. Эти идеалы при целенаправленном и умелом их использовании могут способствовать воспитанию подрастающего поколения в духе любви к родной земле, к труду, почитанию старших, уважению и доброжелательному отношению к представителям различных национальностей, бережного отношения к природе.

Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры – важное требование современности. Первоначальным в решении этой проблемы можно считать, прежде всего, всестороннее овладение учащимися и студентами педагогических вузов традиционной культурой своего собственного народа. Это наиболее важное и абсолютно необходимое условие

интеграции их в иные культуры. Не менее важной задачей воспитания и обучения подрастающего поколения является формирование у них представлений о многообразии этносов в России, положительного отношения к культурным различиям, умениям и навыкам эффективного взаимодействия с представителями других культур, а также воспитание их в духе мира и уважения [8, с. 100].

Также необходимо отметить тот факт, что на развитие этнопедагогики в России на современном этапе негативное влияние оказывают мировые тенденции развития культуры – урбанизация, европеизация, американизация. Усилилась также мировая тенденция подчеркивания социально-политической и социокультурной роли религиозной и этнической традиций, что ставит перед этнопедагогикой новые задачи и намечает перспективы ее дальнейшего развития.

Таким образом, можно говорить о том, что реализация приоритетов государственной образовательной политики тесно связана с использованием этнопедагогических знаний.

Разработка концепции реализации этнопедагогических знаний в современном образовании, определяющей цель, задачи, функции этнопедагогики в поликультурном российском обществе, теоретико-методологических основ интеграции этнопедагогического компонента в обучение и воспитание современного поколения подрастающего поколения могут стать действенным фактором интеграции детей и молодежи в современное поликультурное пространство России, формирования у них духовных ценностей и культуры межнационального общения.

Говоря о функциях этнопедагогики в современных условиях полиэтнической и поликонфессиональной ситуации в Российской Федерации, можно отметить, что они состоят в том, чтобы выступать в качестве одного из основных механизмов сохранения и укрепления этнической общности и средства формирования этнической идентичности. Также к функциям этнопедагогики на современном этапе можно отнести: сохранение прогрессивного воспитательного потенциала народной педагогики и передачи его следующим поколениям, а также его воспроизведения в современных условиях; функционирование в качестве одного из средств приобщения к родному языку и культуре; объединение полиэтнического российского общества на базе единых духовных ценностей, в том числе и традиционных; формирование российской идентичности и культуры межнационального общения; приобщение подрастающего поколения и молодежи к родному языку и культуре, а также к русскому языку, поскольку он выступает в качестве государствообразующих в Российской Федерации [1-6].

Для того, чтобы преподавание дисциплин этнокультурной и этнопедагогической направленности было более эффективным, необходимо создание учебников и учебно-методических пособий, которые входили бы в федеральный и региональный перечень. Так, например, историками, филологами и педагогами других учебных дисциплин могут создаваться региональные объединения для того, чтобы разрабатывать новые поколения учебно-методических комплексов, в которых бы реализовывался этнокультурный компонент [13, с. 109].

Соответственно, можно говорить о том, что реализация этнокультурного компонента образовательного и воспитательного процесса требует определенных усилий от педагогического сообщества России, направленных на разработку содержания, учебно-методического сопровождения и современных технологий этнообразовательной деятельности [9-13].

Выводы. Подводя итог исследованию, проведенному в рамках данной темы, можно сделать вывод о том, что в конце первой четверти XXI века этнопедагогика вступает в новый этап своего развития, который может быть назван конструктивно-прогностическим и который характеризуется переходом от констатации проблем образования к их анализу, равно как и к анализу ближайших и более отдаленных последствий этнопедагогических нововведений в образовательный процесс и образовательную систему Российской Федерации.

Современные научные исследования в рамках этнопедагогики говорят о том, что этнические изменения являются следствием сложно и противоречиво протекающих социальных и культурных контактов между представителями разных народов. Содержание межконфессиональных и межэтнических отношений не в последнюю очередь зависит от того, насколько участники таких отношений способны к пониманию друг друга и достижению согласия, которое, главным образом, определяется культурой толерантности сторон взаимодействия.

В связи с тем, что было сказано выше, в сложившейся к настоящему времени ситуации особую актуальность приобретает проблема формирования научно обоснованной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, которые были бы способны к формированию у подрастающего поколения культуры межнационального общения. Эта система должна быть органично встроена в модель нового образования, частью которого будут являться как достижения мировой, так и российской культуры, а также знания в области традиционных народных культур этносов, населяющих Российскую Федерацию. Тем не менее, необходимо отметить, что проблема сплочения российского общества, являющегося этнически крайне разнородным, в общество, которое было бы объединено общими ценностями, продолжает оставаться крайне актуальной.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асылдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – М.: Деловая карьера, 2021.
2. Азизова А.Р. Современное состояние научного решения проблемы профессиональной готовности учителей к этнокультурному образованию // Наука и школа. – 2013. – №4. – С. 16-18.
3. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – М.: Деловая карьера, 2021.
4. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х., Алиева З.И. Концепция единства этнокультурных ценностей: светских и религиозных // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 355-356.
5. Алиева Б.Ш., Закарьяева М.В., Алиева М.М. Педагогические условия формирования готовности будущих социальных работников к работе с семьей посредством вовлечения в научно-образовательный центр "Семейная академия" // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 359-361.
6. Алиева Б.Ш., Расулова З.М., Гаджихмедова Ш.И. К проблеме поиска национальной идеи -главного ориентира в воспитании подрастающего поколения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 357-358.
7. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 175 с.
8. Латышина Д.И., Хайруллин Р.З. Этнопедагогика. – М.: Юрайт, 2021. – 394 с.
9. Мальцева Д.Н. Необходимость этнопедагогики в современном обучении и воспитании // Тенденции развития психологии, педагогики и образования / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (Казань, 08 июня 2015). – Чайковский: Инновационный центр развития образования и науки, 2015. – С. 20-22.
10. Мамалова Х.Э. Роль фольклора в формировании ценностных ориентаций личности школьника // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 275-277.

11. Недземковская Г.В. Актуальные проблемы развития этнопедагогике на современном этапе // Мир образования – образование в мире. – 2010. – №1 (37). – С. 66-73.
12. Недземковская Г.В. Генезис этнопедагогике в России: автореферат дис. на соскание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01. – М., 2012. – 44 с.
13. Солодухина Т.К. Современные проблемы преподавания дисциплин этнокультурного цикла в образовательных организациях // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2017. – №4 (27). – С. 102-109.

Педагогика

УДК 378.147:78

кандидат педагогических наук, доцент **Борисенко Тамара Георгиевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ГРУППАХ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления формирования творческого потенциала будущего учителя музыки в процессе организации групповой деятельности учащихся во время прохождения практики в общеобразовательной школе. В работе отмечено, что осуществление организации деятельности учащихся в группах с целью реализации учебных задач представляет собой важное дидактическое средство, которое положительно влияет на формирование творческого потенциала студента-практиканта. Автор выделяет формы, методы данной деятельности учащихся, подчеркивает, что освоение методики ее поэтапной организации способствует формированию творческого потенциала будущего учителя музыки.

Ключевые слова: формирование, творческий потенциал, организация, деятельность в группе, формы, методы, научно-исследовательская работа, педагогическая практика.

Annotation. In the article basic directions of forming of creative potential of future music master are examined in the process of organization of group activity student during passing of practice at general school. It is in-process marked that realization of organization of activity student in groups with the purpose of realization of educational tasks there is an important didactics mean which positively influences on forming of creative potential of student-practice. An author distinguishes forms, methods of this activity student, underlines that mastering of methods of her stage-by-stage organization assists forming of creative potential of future music master.

Keywords: forming, creative potential, organization, activity in a group, forms, methods, research work, pedagogical practice.

Введение. Современные мировые тенденции в сфере развития профессионально-педагогического образования выдвигают все более высокие требования к личности учителя-профессионала, учителя-творца. В настоящее время в условиях профессиональной подготовки будущих учителей музыки существует ряд противоречий, в частности: между растущими требованиями профессиональной культуры учителей и надлежащей готовности к организации групповой деятельности учащихся; между программными требованиями курса учебных дисциплин по музыке относительно развития коммуникативного потенциала учащихся и недостаточным методическим обеспечением; между осознанием студентами важности организации групповой деятельности учащихся и недостаточным опытом ее реализации; между теоретическими понятиями и представлениями студентов и их эффективной подготовки к практике.

Изложение основного материала статьи. Современный этап развития образования в России направлен на поиск нетрадиционных подходов в решении задач обучения и воспитания молодежи, развития их творческих способностей.

Человек как личность формируется и развивается в деятельности. Однако психологи, не отрицая в целом этого тезиса как методологического принципа, отмечают его ограниченность. Так, К. Абульханова-Славская говорит: «положение о том, что личность развивается в деятельности, не может быть использовано в понимании, согласно которому любая деятельность является условием развития личности» [1, с. 437].

Исследованиями психологов доказано, что деятельность человека может иметь так называемый «реактивный характер» относительно процесса развития личности. Реактивной деятельностью становится в том случае, когда она не совпадает со стремлениями, интересами, целями самой личности, а навязывается ей извне. Как реактивная может рассматриваться и деятельность, которая по структуре, содержанию, способам осуществления является ниже потенциальных возможностей самой личности (К. Абульханова-Славская [1], Л. Анцыферова [3]). В связи с этим, рассматривая эффективность формирования творческого потенциала будущего учителя музыки, необходимо создать такое окружение, которое позволяет снять противоречие между развитием самой личности и деятельностью, которой она занимается.

Отметим, что в нашем понимании процесс профессионально-педагогической подготовки составляет ту общественную среду, социум, в котором студент существует и формируется как личность, овладевает навыками педагогической деятельности и развивает в себе значимые для данной профессии качества и свойства личности. Очевидно, что в зависимости от того, каким образом организовано это общественное бытие студента в учебном процессе, какие ценности и эталоны деятельности он осваивает и присваивает как личностно значимые, зависит и качество усваиваемой деятельности, и уровень активности собственного «Я».

В связи с этим трудно переоценить значение творческой активности в процессе развития личности студента [4]. Данное проявление личности во время обучения в высшем учебном гуманитарном заведении происходит в большей степени в период прохождения студентами педагогической практики.

В процессе подготовки к педагогической практике у студентов возникает масса дискуссионных вопросов, в результате анализа которых они осуществляют свое творческое решение организации деятельности учащихся в группах, возможности реализации своей творческой личности. Основную помощь в этом будущим учителям музыки на начальном этапе прохождения практики оказывает методист, который определяет главные векторы такой подготовки: – вооружение студентов знаниями типологии отношения учащихся друг к другу и учителя к учащимся; – овладение методами организации и стилями управления учебным взаимодействием в системе «учащийся ↔ учащийся», «учащийся ↔ группа учащихся»; – овладение педагогическими мероприятиями и приемами относительно организации групповой деятельности учащихся; – овладение интерактивными методами, которые стимулируют взаимодействие учащихся в классе.

Чтобы заинтересовать школьников уроками музыки, сделать обучение активным, успешным, студенты продумывают, как разделить класс на группы и привлечь участников к диалогу, дискуссии между группами, что способствует овладению будущими учителями знаниями активизации позиции учащихся в учебной деятельности, самовыражении, самореализации, самоутверждении в группе одноклассников; в групповой деятельности нарабатывается умение организовывать межличностное общение внутри группы, воспринимать учащихся как личностей, которые имеют одинаковые права на уважение, собственное мнение в процессе учебного поиска и пытаются достичь взаимопонимания в группе.

Формирование творческого потенциала студентов осуществляется и посредством решения творческих заданий, которые заключаются в подборе музыкального материала разнообразного содержания и разной степени трудности для деятельности учащихся в группе. Будущий учитель учится находить образные сравнения в соответствии с содержанием произведения, передавать их жестом, мимикой, применять прием «перевода» музыки в цвет.

Чем большим количеством умений овладеет студент, тем разнообразнее он будет использовать подходы для решения творческих заданий, тем интереснее он сможет воплотить содержание обучения при деятельности учащихся в группах. Каждая наработка организации отмеченной деятельности – это разнообразие воплощения определенного содержания обучения, своеобразная лаборатория творческой мысли будущего учителя музыки.

Формирование творческого потенциала студентов предусматривает выведение личности на такой уровень самосознания, когда непрерывное творческое самосовершенствование становится естественным состоянием будущего учителя музыки. Творческий потенциал студента означает готовность его к изменениям, стимулирование которых ведет к актуализации данного формирования. Творчество открывает возможность свободному оперированию знаниями, в результате чего возникают оригинальные мысли и идеи, способы их воплощения, развивается самооценка и личный стиль будущего учителя. Это стимулирует проявление способностей студента, их совершенствования, обеспечивает его самоутверждение в музыкальной деятельности.

Погружаясь в творчество организации деятельности учащихся в группах, применяя знания на деятельном уровне, студент раскрывает в себе познавательную самостоятельность. Получая удовольствие от творчества, он углубляется в этот процесс. Раскрытие объективных ценностей групповой деятельности учащихся, создание благодатных условий для когнитивной деятельности будущего учителя музыки способствуют формированию его творческого потенциала.

Проявление творчества посредством принятия студентом определенной формы деятельности учащихся в группах становится личностно ценным, определяет динамику приобретения необходимого опыта организации данной деятельности. Эти формы осуществляются в различных видах музыкальной деятельности, а именно: – в процессе изучения музыкальной грамоты (эстафеты, загадки, сказки); – в процессе хорового пения (музыкальные эстафеты, конкурсы, карнавал); – во время слушания музыки (дискуссия, конференция, ярмарка, музыкальный форум); – при выполнении творческих заданий (музыкальные игры, ребусы, КВН).

Позитивному опыту организации групповой деятельности школьников на уроке способствуют музыкальные игры. Проведение таких игр приносит эффект, когда определены критерии, по которым учащиеся должны оценивать деятельность групп на уроке. Тогда музыкальные игры не только приобретают обучающее содержание, но и готовят школьников к взаимодействию в другой форме (обмене функциями).

Когда студент видит, что у учащихся возникает интерес к уроку, у них «горят глаза», они спрашивают у практиканта, будут ли еще выполнять такую деятельность, то у будущего учителя возникает желание, интерес к организации деятельности учащихся в группах. Тем более, что в результате данной деятельности студент замечает эффективное развитие учащихся и ощущает собственное желание его успешного, результативного осуществления.

Во время проведения уроков музыки у некоторых практикантов наблюдается позиция «терпеливого ожидания порядка», которой характерен личностно-избирательный стиль взаимоотношений. Такая позиция характерна студентам, увлеченным изучаемым материалом урока и стремящимся привлечь к нему учащихся. При этом организация порядка в классе можно поручить одному или группе школьников, которые увлечены содержанием материала урока или личностью практиканта. Конечно, в таком случае установление контакта с классом проходит намного дольше, требует большого терпения и выдержки от студента-практиканта.

В период педагогической практики, подготавливая групповую деятельность учащихся, студент предполагает то, какой личный вклад способен внести каждый школьник в осуществление данного вида деятельности, что и позволяет интерпретировать взаимодействие как организацию деятельности учащихся в группах. В ее развитии для участников очень важной является потребность не только обмениваться информацией, но и организовывать «обмен действиями», планировать деятельность в группе. При этом взаимодействие может выступать как форма организации конкретной учебной деятельности учащихся.

Размышления студента над воплощением определенной формы групповой деятельности учащихся в разделе или на целом уроке – это создание своеобразного общего контура, в котором воссоздаются представления будущего учителя о том, каким должен быть урок или раздел урока, при каких условиях он станет успешным как для самого студента, так и для учащихся, получают ли они интеллектуальное и моральное удовлетворение от групповой деятельности.

Формированию творческого потенциала студента способствует наработка умения распределять мероприятия по организации деятельности школьников в группах, определять задание будущим на каждом этапе организации этой деятельности (управлении, наставничестве, партнерстве). Овладение будущими учителями методами организации групповой деятельности школьников на уроках музыки является сложным процессом и осуществляется поэтапно.

В начале практики студенты совершенствуют методы управления, а именно: отбор заданий, распределение заданий, привлечение учащихся к деятельности в группах, сбор информации о школьниках, применение психологических методик активизации деятельности учащихся, распределение их по группам, формирование умений и навыков осуществлять самооценку, сравнение; применение сюжетно-ролевой, деловой игры, использование вопросов, осмысление пространства и содержания организации деятельности учащихся в группах.

Затем студенты осваивают методы наставничества: эпизодическое включение в деятельность группы, показ образца действия, наблюдение, анализ и коррекция деятельности школьников, сотрудничество в группах, составление экспертных выводов учащимися, взаимопроверка, рефлексия, коллективное образное воссоздание определенных понятий, выбор участников игрового моделирования, проработка форм взаимодействия, внедрения интерактивных приемов.

Особенное стимулирование формирования творческого потенциала будущего учителя музыки осуществляется при освоении методов партнерства: реализация взаимодействия «группа-группа», совместное моделирование занятия, «выбор партнера», совместное оценивание.

После выполнения каждого задания отмеченной деятельности, желательно провести его анализ, что способствует коррекции подавляющего большинства будущих действий студентов (беседа, опрос, анкетирование, изучение планов-конспектов, дневников наблюдений по практике). В результате анализа у будущих учителей музыки усиливается заинтересованное отношение к организации групповой деятельности учащихся, которое реализуется по таким

направлениями: стимуляция личностных мотивов, формирование представлений и понятий, развитие интереса и активизация внимания студентов на организацию групповой деятельности школьников. Формированию умений, необходимых для организации занятий в форме имитационного моделирования ситуаций деятельности учащихся в группе, способствует обсуждение и защита студентами проектов своих уроков. Такая подготовка к практике обеспечивает осознание собственного опыта организации групповой деятельности учащихся, направленного на решение обучающих задач урока, приобретение навыка ее поэтапной организации.

Большую пользу в формировании творческого потенциала будущего учителя музыки приносит научно-исследовательская работа. В процессе данного вида деятельности происходит активная работа интеллекта. Это осуществляется во время поиска научного материала, написания курсовых работ, участия в конференциях, олимпиадах. Много собственных усилий студенты тратят на подготовку и выполнение такого вида деятельности. В своих научных работах они анализируют исследования ученых по данной проблеме, результаты собственных наработок, которые были получены в течение педагогической практики. С большой заинтересованностью студенты воссоздают то, что заметили, наработали, что было удачно проведено во время практики в общеобразовательной школе.

Осуществление организации деятельности учащихся в группах с целью реализации учебных задач представляет собой важное дидактическое средство, которое положительно влияет на формирование творческого потенциала будущего учителя музыки.

Выводы. Организация деятельности учащихся в группах в процессе подготовки и прохождения педагогической практики, в результате применения различных форм, освоения методики ее поэтапной организации, а также в научно-исследовательской работе студентов высшего учебного гуманитарного заведения позволяет решать общие проблемы музыкального образования по своему характеру, направленности и содержанию, призвана положительно влиять на подготовку студента к сотрудничеству с учащимися, способствует формированию творческого потенциала будущего учителя музыки.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 447 с.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.
3. Анцыферова Л.И. Методологические принципы и проблемы психологии / Л.И. Анцыферова. // Психологический журнал. – 1982. Т. 3. – № 2. – С. 3-17.
4. Батыршина Г.И. Педагогические условия творческой самореализации будущего учителя музыки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Батыршина Гульнара Ибрагимовна, – Казань, 2003. – 24 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна

Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);

учитель русского языка и литературы, тренер-педагог Захарова Надежда Гаврильевна

МБОУ «Чурапчинская средняя общеобразовательная школа имени С.А. Новгородова» (г. Чурапча)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА ГО (БАДУК) КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы развития логического и абстрактного мышления детей с помощью интеллектуальной игры Го.

Ключевые слова: интеллектуальная игра, учащиеся, развитие логического и абстрактного мышления.

Annotation. This article discusses the development of logical and abstract thinking of children with the help of the intellectual game Go.

Keywords: intellectual game, students, development of logical and abstract thinking.

Введение. Одной из актуальных проблем нашего времени является вопрос развития детей как личности, в частности развития логического и абстрактного мышления, которое можно развить путем интеллектуальных игр.

Интеллектуальная игра Го (Бадук) – это одна из самых распространенных интеллектуальных игр в мире.

い-ご – по-японски (облавные, окружающие шашки).

Вэйци – по-китайски («беседа рук», «разговор руками»).

Падук (бадук) – по-корейски.

В Европе и Америке называют Го.

Го – логическая настольная игра с глубоким стратегическим содержанием, возникшая в Древнем Китае. По общему числу игроков – одна из самых распространенных игр в мире. Входит в число базовых дисциплин Всемирных интеллектуальных игр.

Принципы Го находят свое применение и в политике, и в бизнесе, и в повседневности. Как в Го, так и в жизни победителем будет тот, кто мудро просчитывает наперед и находит нужные моменты для рывка к чему-то новому и для укрепления уже имеющегося. Ну а критическое отношение к недостаткам своего характера или мышления, проявившимся в игре, может помочь исправить их в жизни.

Изложение основного материала статьи. Актуальность работы обусловлена осуществлением одной из приоритетных задач образования в области развития интеллектуальных видов спорта в РС (Якутия). И в связи с этим возникла необходимость внедрения в образовательную систему интеллектуальных игр, в частности игры Го. На наш взгляд, именно игра Го может повлиять на развитие логического мышления детей. Это указывает на необходимость исследования данной темы.

Объект исследования: Интеллектуальная игра Го (бадук).

Предмет исследования: Польза игры и влияние Го на развитие логического мышления детей.

Цель: Внедрение интеллектуальной игры Го (бадук) в систему внеурочного образования с учетом возрастных особенностей и желаний детей.

Задачи:

1. Изучить историю развития игры и современную ситуацию игры Го в мире. Придумать игру по теории Го.
2. Разработать проект внедрения и популяризации игры Го во внеурочной деятельности.

3. Изучить пользу и влияние игры на развитие логического мышления детей.

4. Дать рекомендации.

Анализ области исследования: Представление о возможности использования теории интеллектуальных игр в учебном процессе было подчеркнуто у многих педагогов, которые исследовали тему развития логического мышления. В работах А.В. Запорожца [3], М.Е. Литвак [5], Б.Р. Мандель [6], Г.И. Щукиной [7] отражены актуальность использования интеллектуальных игр в учебно-образовательном процессе.

Известны 5 научных исследований, проведенных в разное время в разных странах: в Японии (2006 г.), Южной Корее (2010 г., 2014 г.), на Украине (2018 г.), в России (2019 г.).

Популяризаторами игры Го в Республике Саха (Якутия) являются Е.А. Барахсанова [2], доктор педагогических наук, профессор ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» и известный шашкист В.П. Барахсанов [1, 2], кандидат педагогических наук, доцент ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова».

В рамках исследования, нами в «МБОУ Чурапчинская средняя общеобразовательная школа имени С.А. Новгородова» Чурапчинского улуса (района) Республики Саха (Якутия), впервые в республике внедрена в общеобразовательном учреждении интеллектуальная игра Го (бадук).

В данном исследовании нами применены следующие методы:

- наблюдение;
- сравнение;
- использование педагогической диагностики;
- прогнозирование результатов исследуемого процесса.

Практическая значимость состоит в том, что нами проведена следующая работа: проведение занятий по плану кружка, работа по реализации проекта, также педагогическая диагностика, которая может помочь для эффективности реализации организационных условий внедрения игры Го в общеобразовательных учреждениях.

В рамках исследования интеллектуальную игру Го начали проводить с 2019-2020 учебного года для учащихся начальных классов «МБОУ Чурапчинская средняя общеобразовательная школа имени С.А. Новгородова» Чурапчинского улуса (района) Республики Саха (Якутия). Данные занятия проводились согласно требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта.

Помимо развития логического мышления польза Го для ребенка несомненна. Игра Го учит детей спокойствию, терпению, ответственности, сосредоточенности.

Кроме того, как отмечают многие исследователи, интеллектуальные игры, такие как игра Го тренируют память, воспитывают настойчивость, смекалку, трудолюбие, целеустремленность, точный расчет, формируют характер, зарождают в человеке творческое начало, способность предвидеть и находить нестандартные решения [1, 2].

В своей статье П. Авраамов [12] пишет, что занятия Го помогают также детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, что занятия рассматриваются в качестве дополнительного или альтернативного терапевтического метода.

Внеурочные занятия значительно улучшают ситуацию с дефицитом внимания. В данной школе более тысячи учащихся, учатся в две смены. В связи с этой проблемой стоит проблема занятости детей. А внеурочная деятельность в виде интеллектуальной игры развивает у детей логическое и абстрактное мышление.

Также в ходе проведения исследования, согласно дорожной карте нами проводятся мастер-классы для учащихся других школ нашего района.

В рамках исследования, нами проведена диагностика сформированности логического мышления у учащихся:

В 2019-2020 учебном году для определения пользы игры Го начали диагностику уровня сформированности логического мышления у детей. Для выявления уровня сформированности логического мышления нами выделены следующие критерии:

- способность выделять существенный признак;
- умение сравнивать;
- умение обобщать;
- операции анализа и синтеза;
- образное мышление;
- построение логической цепи рассуждений;
- скорость протекания мыслительных процессов.

Кроме этого проведены:

- диагностика логической памяти. «логическая связь между словами»;
- диагностика концентрации внимания «перепутанные линии»;
- диагностика уровня внимания «найди отличия/сходства»;
- тест Шульте;
- диагностика уровня сформированности логического мышления;
- «выделение существенного признака»;
- «умение сравнивать»;
- «исключение лишнего»;
- «скорость протекания мыслительных процессов».

Анализ итогов проведенного исследования показал, что на констатирующем этапе у 50% респондентов выявлен низкий уровень и у 50% респондентов выявлен средний уровень. На формирующем этапе, низкий уровень выявлен у 25%, средний уровень выявлен у 40% респондентов и у 35% респондентов выявлен высокий уровень. На контрольном этапе, средний уровень выявлен у 40% респондентов, а у 60% респондентов выявлен высокий уровень.

Выводы. Во-первых, изучив историю древней игры, прародителя шахмат, мы составили вопросы и придумали игру «Теоретик Го». В ходе игры дети одновременно отвечают на вопросы, тем самым развивают логическое мышление. Во-вторых, исследования, проведенные нами показали, что занятия игрой Го оказывают положительное влияние на интеллектуальное развитие детей. Игра тренирует внимание, выдержку и самоконтроль, счетные и аналитические способности, логическое мышление. Сосредотачиваясь, анализируя множество вариантов и их последствия, дети проявляют чудеса памяти и максимально напрягают умственные способности. Во время игры им приходится представлять в уме, как могут развиваться события на доске, отслеживать множество анализируемых вариантов и, наконец, выбирать ходы на основе этого анализа. При игре Го дети используют свои умственные способности довольно интенсивно, и при этом получают удовольствие. В-третьих, спортивные достижения учащихся данной школы на соревнованиях по игре Го и интеллектуальным играм свидетельствуют о больших возможностях для развития интеллектуальных видов спорта в Республике Саха (Якутия).

В рамках исследования нами выдвинуты следующие рекомендации:

- нужно распространить интеллектуальную игру Го (бадук) не только в школах Чурапчинского улуса (района), но и по всей Республике Саха (Якутия);
- необходима организация соревновательной деятельности по интеллектуальным играм, в частности игры Го в общеобразовательных учреждениях;
- необходимо создать учебно-методические материалы по интеллектуальным видам спорта с учетом возрастных особенностей детей;
- необходимо обучение на курсах переквалификации для получения диплома «Педагог - тренер по интеллектуальным видам спорта», желательно обучать группу детей не только из начальных классов, но и старшеклассников, с целью помощи тренеру и профориентации учащихся.

Несмотря на короткий срок обучения игре Го, наши обучающиеся добились определенных успехов. Итоги участия и результаты показаны в таблице 1.

Таблица 1

Результаты участия школьников в соревнованиях по игре Го и интеллектуальным играм

| Год | Соревнование | Участники | Результат |
|------|--|---|---|
| 2019 | Республиканские соревнования по игре Го | Новгородов Леонид (9 матем. кл.) Саввин Иван (9 матем. кл.) | 1 место 3 место |
| 2019 | Командное первенство Республики Саха (Якутия) по игре Го | Саввин Иван (9 матем. кл.) Новгородов Леонид (9 матем. кл.) Уаров Иван (8 гум. кл.) Дьяконов Алеша (2 «а» кл.) Сотников Андрей (2 «а» кл.) Ефремов Арсен (2 «в» кл.) | 1 место |
| 2020 | Командное первенство России по игре Го | Дьяконов Алеша (2 «а» кл.) Сотников Андрей (2 «а» кл.) Ефремов Арсен (2 «в» кл.) | Участие |
| 2020 | Неофициальный Чемпионат Республики Саха (Якутия) по игре Го | Новгородов Лёня (10 матем. кл.) Саввин Иван (10 матем. кл.) | 2 место 4 место |
| 2020 | Северо-Восточная олимпиада школьников по интеллектуальным видам спорта (профиль Го) | Саввин Иван (10 матем. кл.) Поисеев Валера (10 матем. кл.) Захарова Н.А. | 1 место 3 место Благодарственное письмо за хорошую подготовку учащихся |
| 2021 | Официальное соревнование «Кубок России» по игре Го, в рамках Чемпионата мира во Владивостоке | Саввин Иван (10 матем. кл.) Захарова Н.Г. (тренер) | Грамота за дебют в офиц. соревновании «Кубок России» Диплом участника сеанса одновременной игры Го |

В дальнейшем планируем:

- продолжить исследование по развитию логического мышления детей;
- проводить мастер-классы в школах Чурапчинского улуса (района);
- принять участие в Олимпиаде ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»;
- принимать активное участие в соревнованиях различного уровня.

Литература:

1. Барахсанов В.П. Интеллектуальные виды спорта в федеральном вузе // Сборник науч. трудов SWorld: Материалы международной научно-практической конференции «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте – 2012». – Выпуск 2. – Том 12. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – С. 3-6.
2. Барахсанова Е.А., Барахсанов В.П. Методическое сопровождение самообразования тренеров-педагогов по интеллектуальным видам спорта в детских спортивных школах // Наука и школа. – Москва: Изд-во «Прометей», 2013. – № 1. – С. 128-131.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
4. Кожунков А. Правила игры в Го // Москва 2020, Игра-Го.РФ
5. Литвак М.Е. 10 методик развития мышления и памяти / М.Е. Литвак. – Москва: Издательство АСТ, 2017.
6. Мандель Б.Р. Интеллектуальная игра: социокультурный феномен в движении (к вопросам истории и определения сущности // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – №2. – С. 62-68
7. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
8. Level up 3, Lee Jae-Hwan, Baduktopia-2009
9. Level up 4, Lee Jae-Hwan, Baduktopia-2012
10. <https://yandex.ru/turbo/s/forbes.ru/forbeslife>
11. http://sarschool7.ru/metods/the_development_of_logical_thinking_primary_school_age_children.php
12. <https://mfgo.ru/tag>

УДК 378

кандидат юридических наук, доцент Буняева Карина Владимировна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина» (г. Белгород);

старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин Король Александр Иванович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина» (г. Белгород)

РОЛЬ НРАВСТВЕННЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СОТРУДНИКОВ ОВД

Аннотация. Задача формирования всесторонне, гармонично развитой личности как стратегическая цель профессионального воспитания сотрудников органов внутренних дел (далее ОВД) осуществляется, прежде всего, посредством включения всех ее компонентов в социально-значимую сферу – то есть такую систему жизнедеятельности, которая отражает ведущие экономические, социально-политические и духовные тенденции развития гражданского общества и правового государства. Участие личности в общественно-значимой деятельности в условиях социального компонента любой профессиональной деятельности не ограничивается ее производственной стороной. Оно предполагает в качестве своего основного результата развитие и совершенствование с различных сторон самой личности, ее социальных и психологических качеств и реализацию своих развитых способностей, как в сфере профессиональной деятельности, так и в иных сферах жизнедеятельности. Именно с этих позиций представляется наиболее целесообразным рассмотрение нравственных и эстетических факторов в процессе профессионального и служебного воспитания сотрудников ОВД.

Ключевые слова: нравственность, эстетика, факторы, профессиональное воспитание, сотрудник органов внутренних дел.

Annotation. The task of forming a comprehensively, harmoniously developed personality as a strategic goal of professional education of employees of the internal affairs bodies (hereinafter referred to as the Department of Internal Affairs) is carried out primarily by including all its components in a socially significant sphere—that is, such a system of life activity that reflects the leading economic, socio – political and spiritual trends in the development of civil society and the rule of law. The participation of an individual in socially significant activities in the context of the social component of any professional activity is not limited to its production side. It assumes as its main result the development and improvement from various sides of the personality itself, its social and psychological qualities, and the realization of its developed abilities both in the field of professional activity and in other spheres of life. It is from these positions that it seems most appropriate to consider moral and aesthetic factors in the process of professional and service education of police officers.

Keywords: morality, aesthetics, factors, professional education, employees of internal affairs bodies.

Введение. Исследование человеческой деятельности в сфере профессиональных отношений, как зачастую отмечают социологи, дает возможность правильно понять духовный мир человека, систему его идей, взглядов, устремлений. И коль скоро именно в своей профессиональной деятельности человек видит проявление многомерности личности, неисчислимого богатства потенциальных возможностей индивидуального творчества, становится ясным, каким незаменимым воспитательным свойством она обладает. Ясно и то, что чем более высокоорганизованным, технически оснащенным, требующим возможно более широкого применения творческих, духовных, технических и эстетических способностей личности становится профессиональная деятельность, тем более высокого воспитательного эффекта можно ожидать от нее. Это относится и к нравственному, и к эстетическому аспекту воспитания, ибо, чем сложнее круг задач, решаемых в процессе профессиональной деятельности, тем выше моральная ответственность сотрудника ОВД, выше степень осознания мотивов деятельности, ее общественно-значимых результатов.

Воспитательная функция, таким образом, органически присуща процессу профессиональной деятельности, она связана с определением ее сущности, с генезисом.

Наблюдается двойственная картина. С одной стороны, в своей материально образующей практике человек стремится обеспечить относительную независимость своего существования от суровых природных условий, изменить, преобразовать в интересах материального жизнеобеспечения и, таким образом, нейтрализует определенную обусловленность своего духовного мира факторами окружающей среды, ее своеобразного облика. С другой стороны, следствием активной преобразовательной деятельности человека выступает его собственная преобразованная природа, в частности повышается эмоциональная восприимчивость, уточняются и развиваются все чувства, вследствие этого человек более интенсивно включает природную среду в область своей нравственной и эстетической культуры, острее чувствует, проникается элементом должной ответственности.

Изложение основного материала статьи. Различные психолого-педагогические исследования сущности профессионального воспитания, а также его эстетической стороны определило огромное теоретическое и практическое значение в образовании в целом, гармонично развитой личности. Универсальное проникновение элементов творчества в материальную деятельность и во все сферы жизни есть объективное, закономерное порождение свободной деятельности и новых общественных отношений. Нельзя забывать о том, что основой эстетического воспитания сотрудников ОВД является сама практика профессионального образования, воспитание в процессе всеобщего и целеустремленного движения к формированию особо важных качеств личности, необходимых во всех областях жизни, общественной и личной. Это не стихийный, а закономерный и контролируемый социально-значимый процесс.

В самой сущности профессиональной деятельности сотрудников ОВД содержится возможность эстетического творчества, которое в ходе исторического развития приобрело относительную самостоятельность в различных проявлениях. К примеру, искусство представляет собой специфическую форму профессиональной, практически-духовной деятельности, отличающейся специально-эстетической функцией, воздействующей на разные аспекты общественного идеала, мировоззрение и мировосприятие, развитие в нем истинно человеческого начала.

Развитие нравственной и эстетической стороны профессиональной деятельности сотрудников ОВД зависит от структуры и характера господствующих общественных отношений, идеологической атмосферы. Этап социализации создает благоприятные условия для выработки у представителей гражданского общества развитого профессионального компонента, высокой культуры, эстетического чувства, способности как понимать происходящее вокруг, так и участвовать в формировании материальных и духовных ценностей по нравственным законам [1, с. 98].

Анализируя формы профессиональной деятельности сотрудников ОВД в целом, в психолого-педагогической литературе обоснована мысль об облагораживающем действии ее на человека, о развитии его воли, ума, чувств, высоких

моральных качеств – товарищества, взаимопомощи. Антагонистическое общество всегда было враждебно проявлениям эстетического творчества, которое требует всестороннего развития индивида. Что же касается исключительно материальных отношений, то человек в подобных условиях превращается в средство получения прибыли, лишенное какой бы то ни было самостоятельной ценности.

В современном обществе, ведущие идеи, которые пропагандируют модель человека настоящего и будущего как человека «отдыхающего и развлекающегося» после «проклятия» плодотворного (с точки зрения воплощения профессионализма) дня, подавляющие количество населения считает профессиональную деятельность лишь средством к существованию и готово отказаться от него на условиях адекватного вознаграждения. Однако в таких условиях существует не малый процент людей, которых подобное вознаграждение не устроит. Они видят в профессиональной деятельности еще и средство общения, развития способностей, реализации творческих и социальных потребностей, приобретения полезных навыков. В целом же профессиональная деятельность сотрудников ОВД на современном этапе развития социальных отношений остается достаточно тяжелым бременем для сотен тысяч участников, приобретая привлекательность лишь из-за боязни потерять работу, а с нею средства к жизни.

Условия и цели российского созидания в единую сплавляют нравственные свойства человека с его гражданской, общественно-политической позицией. Добросовестная профессиональная деятельность сотрудников правопорядка как необходимое условие построения развитого гражданского общества становится критерием оценки духовно-нравственных устремлений российского человека. Ныне отношение к профессии как к делу общественной, государственной важности, непрерывное повышение продуктивности выполняемых задач, бережное отношение к профессиональным благам, забота об их преумножении являются главными показателями сознательности человека, его преданности делу [3, с. 162-166]

Воспитать добросовестное отношение к профессиональной деятельности, преодолеть антиобщественные взгляды на социально-значимую деятельность, покончить с нарушениями законности, недисциплинированностью, расхлябанностью, халтурным отношением к работе, использованием своего должностного (служебного) положения в личных интересах можно лишь при условии, что каждый сотрудник будет видеть в профессии свою первейшую общественную обязанность и честно выполнять ее.

Закономерная общественная потребность в профессиональной деятельности, осуществляемой на благо общества, безусловно, включает в себя нравственный и эстетический моменты, так как содержит в основе идеалы добра и красоты, как составные части общественного идеала. Проблема состоит в характере и мере усвоения личностью общественной потребности и общественного идеала. Как нравственный, так и эстетический моменты отношения к профессиональной деятельности проявляют себя тем активнее и отчетливее, чем яснее и конкретнее представляются личности общие цели, чем органичнее входят они в структуру личностных свойств.

Специфика нравственного и эстетического отношения сотрудников ОВД к действительности обнаруживает две плоскости детерминации - как объективные обстоятельства, так и субъективную мотивацию жизнедеятельности. Не будучи интериоризованы личностью и подавляющим большинством, нравственные и эстетические ценности общества сколь-нибудь продолжительное время существовать не могут, как бы ни были они очевидны и сами по себе. Российские социологи и психологи отмечают исключительную важность изучения не только отдельных стремлений и побуждений, в общем, человека в профессиональной деятельности, но и целого комплекса мотивов, определяющих особенности трудовой деятельности человека [4, с. 226-234].

Как показывает практика, во многих учреждениях страны отношение сотрудника к профессиональной деятельности всё более определяется творческим содержанием и характером профессии. Именно мера творческой активности и как следствие нравственного компонента в профессиональной деятельности обуславливает такие показатели, как инициативность, добросовестность, ответственность, а также степень удовлетворённости человеком своей работой, службой [4, с. 226-234].

Анализ мотивов профессиональной деятельности сотрудников ОВД приводит к выводу, что заинтересованность и увлечённость рабочим (служебным) процессом безотносительно к мере материальный награды есть выражение нравственной и эстетической сторон, которые тем более значительные, чем более в профессиональных усилиях бескорыстно проявляются.

Залогом успешного осуществления воспитательной роли профессионального воспитания в его нравственном и эстетическом аспектах является целенаправленное развитие инициативы людей, их творчество, социального и профессионального, борьба за добросовестное выполнение служебных задач, за совершенствование всех этапов технологического процесса, углубление содержательности деятельности, что дает возможность личности проявить ответственность за все стороны отношений, за их результат и характер.

Говоря о профессиональном воспитании, мы не только имеем в виду формирование отношения к службе как цель, но рассматриваем профессиональную деятельность сотрудников в качестве средства формирования всех других положительных свойств и черт личности, ее всестороннего развития. Будучи рассмотренной с этих позиций, профессиональная деятельность, в настоящее время, не может оцениваться лишь по таким параметрам, как интенсивность и тем более с количественной стороны. Необходим учёт мотивов профессиональной деятельности, её социально нравственного качества. Наличие же последнего, в свою очередь, зависит от таких факторов, которые либо расширяют возможности социальной активности сотрудника, либо ограничивают их. К таким факторам относятся и социально – экономические, и управленческие – организационные, и эргономические, связанные со степенью взаимной приспособленности общества и человека.

В настоящее время, оптимизируя процесс формирования нравственных свойств личности в деятельности и в процессе профессионального воспитания сотрудников ОВД мы наталкиваемся на ряд сложностей и противоречий, порождённых их ограниченным характером. Осуществление перехода к правовому и гражданским принципам позволило бы, с одной стороны, полностью реализовать заложенный в профессиональной деятельности нравственно-воспитательный потенциал, но с другой - такой переход сам оказывается возможным лишь в результате поступательного и систематического нравственного воспитания, и перевоспитания людей в духе подлинно гражданско-парового отношения к профессиональной деятельности.

Настоящий период формирования истинно правового государства сохраняет ещё некоторые нерешенные задачи и противоречия, мешающие освобожденной профессиональной деятельности сотрудников ОВД осуществить свою экономическую, социальную, духовную миссию в полном объеме. Это, прежде всего, противоречие между социально-экономической сущностью деятельности. Имеются значительные различия в степени квалификации сотрудников, в уровне оснащенности профессиональной деятельности, а также в социальной защищенности самих сотрудников. Сохраняется существенное различие по исполнительским и организаторским функциям, по степени включенности личного состава в профессиональную служебную деятельность. Существует также противоречие между требованием повышения эффективности профессиональной деятельности на современном этапе и отсутствием стремления большого числа молодых сотрудников правопорядка к получению дополнительного образования или повышения своей профессиональной квалификации.

В развитом гражданском обществе указанные противоречия не носят антагонистического характера. В ходе развития и совершенствования общественных отношений подобные противоречия служат скорее средством преодоления трудностей настоящего периода. Однако нельзя недооценивать значение этих трудностей и противоречий в нравственной сфере, где они нередко оборачиваются тяжело восполняемыми издержками. Практика показывает, что материальное отчуждение сотрудника от процесса и результата своей деятельности неминуемо влечёт за собой и нравственное отчуждение, проявляющееся в ослаблении и сведении на «нет» морального долга и иных нравственных переживаний. Подобного явления не происходит лишь при наличии определённой свободы в характере профессиональной деятельности. Момент свободы является определяющим в наличии или отсутствии моральных стимулов в профессиональной деятельности, а потому достижение определённого уровня свободы в профессиональной сфере может рассматриваться как залог успехов в реализации задач профессионального и нравственного воспитания.

Чувство вариативности поведения, чувство самоопределения и свободного выбора есть основополагающее в сфере эмоциональной настроенности на профессиональную сферу. Ожидание возможности «открытия», трепет радостного возбуждения от возможности воплощения уникального богатства своей духовной сущности, своих способностей, игры физических и душевных сил - вот составные элементы такой свободы. Все составляющие компонентов профессионального воспитания способствует, таким образом, проявлению подлинной свободы человека. Отношение «сотрудник – служба» выступает существеннейшей стороной более общего и определяющего смысла всей созидательной деятельности государства и общества.

Ощущая реальную заботу государства, а также всего общества о своем благосостоянии и развитии, истинный представитель гражданского общества испытывает потребность и становится способным к самовоспитанию; возрастающая моральная ответственность перед своей совестью, перед окружающими – семьей, коллективом, и в целом социумом – стимулирует стремление к росту профессионального мастерства, повышению образовательного и общекультурного уровня. Чувство же собственного достоинства порождает потребность в достойном поведении, в красивых и добрых поступках. Человек, уважающий себя, уважает и других людей, умеет видеть в них достоинства. Это умение составляет одно из безусловных свойств нравственности.

Чувство собственного достоинства, как и уважение достоинства в других людях, необходимо воспитывать еще с ранних лет. Об этом напоминают известные педагоги, исследователи возрастной психологии. Об этом писали Песталоцци, Локк, Ушинский, Толстой, Корчак, Бехтерев, Макаренко, Сухомлинский, отмечая моральную и эстетическую сторону воздействия труда и трудового процесса на человека даже на ранней стадии его знакомства с любым видом деятельности [1].

«Между основными сторонами социальной жизни – физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием – существует определенная связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и в конечном итоге те или другие изменения в одном направлении... вызывают соответственные изменения в другой области» [6, с. 127].

Подобная взаимообусловленность различных сторон психики человека, синхронное развитие разных граней отношения к действительности являет собой залог всестороннего развития личности. Включение в процесс развития элементов фантазии, а впервые деятельностные операции – моментов поиска оптимального решения и вариативности, воплощается в дальнейшем в заинтересованное, творческое отношение к природе вещей, и главное к людям.

«Связь эстетического воспитания с нравственным осуществляется в эстетическом отношении к деятельности». «Мы стремимся поставить профессиональное и моральное воспитание так, чтобы в создаваемые ценности каждый наш воспитанник вкладывал все свои лучшие духовные качества, «опредмечивал» себя в своей деятельности, чтобы он любил этот процесс, чувствовал красоту творчества и свою прикладную составляющую» [5, с. 379].

При достаточной свободе профессиональной деятельности мы сталкиваемся с тесным проникновением моментов эстетического отношения к службе в нравственные. Результат деятельности, выполненный в соответствии с предъявляемыми требованиями и в конечном итоге получающий одобрение со стороны старших и руководителей, порой вызывающий «наслаждение» собственными созидательными способностями и силами, а также общий эмоциональный подъем, переходят в ощущение и сознание своей ценности не только для себя, но и для всего коллектива, в осознание своего достоинства, что становится основательным барьером для недостойных помыслов и поведения на службе и в быту.

В образовательной практике, при чтении лекций о культуре поведения и нравственном климате в различных служебных коллективах нередко приводятся примеры того, как сотрудник постепенно исправляет свои нравственные недостатки, когда на него воздействуют проявлением должного внимания и отзывчивости. В такой воспитательной работе служебного коллектива, помимо серьезных мер, не следует пренебрегать и теми, которые, на первый взгляд, кажутся мелочами. Стоит похвалить эстетический вкус сотрудницы, в соответствии с требованиями и красиво причесанной, с уважением отметить успехи вне службы, поинтересоваться, какими новыми достижениями обзавелся сотрудник, поговорить о новом сборнике стихов с любителем поэзии и т.д. Или, напротив, выразить озабоченность усталым видом или нервозностью товарища, осведомиться о состоянии больного члена семьи, предложить помощь, какие-либо вспомогательные услуги. И лишь тогда моральный климат в коллективе значительно улучшится. Конечно, все эти проявления заботы и внимания должны стать правилом и нормой поведения по отношению не к определенному «приятелю», а ко всем сотрудникам, должны составить общий стиль отношений. Результаты улучшения морального климата незамедлительно скажутся и на решении чисто служебных вопросов, исключат возможные конфликтные ситуации [1, с. 140].

Развитие чувства моральной ответственности за порученное дело не позволит, в свою очередь, допустить не качественное выполнение служебных обязанностей, плохо сделанного или оформленного документа, небрежно выполненного служебного задания. Здесь эстетическое чувство формируется параллельно чувству ответственности за весь процесс и результат профессиональной деятельности.

Выводы. В ряде теоретических работ, затрагивающих проблему профессионального воспитания, такие факторы, как рационализация, новаторство, рассматривались лишь в экономическом и правовом контекстах при игнорировании нравственного и эстетического. В творческой заинтересованности, лежащей в основе рационализаторской деятельности, проявляется именно эстетический элемент, эстетический стимул отношения к службе и нравственности. Творческая заинтересованность, отличается от нравственной, во-первых, своим сугубо индивидуальным характером, во-вторых, богатством содержания. Нравственная заинтересованность «беднее» творческой в том смысле, что она связана лишь с результатами профессиональной деятельности потребительскими стоимостями, материальным или моральным удовлетворением, в то время как творческий интерес направлен скорее не на результат, т.е. не на нечто уже готовое и неподвижное, а на становление результата на все содержания процесса службы, воспринимаемого сотрудником как процесс наслаждения взаимодействием его собственных интеллектуальных и физических сил, как желаемое содержание его личного жизненного процесса, как радостное переживание.

Проблема, на наш взгляд, возникает отчасти в связи с недостаточной практической разработкой категории «творчество» в службе. Ведь процесс профессиональной деятельности сотрудника, как и деятельности, вообще, не может быть раскрыт в своей сущности вне глубокого и всестороннего анализа данной категории. От результатов подобного анализа прямо зависит и эффективность профессионального воспитания. В столь же неоправданно отсталом состоянии находится в настоящее время должное изучение творческо-эстетических стимулов к профессиональной деятельности, являющихся также одними из важнейших факторов воспитания, особенно эффективных на первых стадиях учебного и воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России.

Литература:

1. Олейников В.С. Акмеологические проблемы воспитания профессиональной нравственной культуры сотрудника органов внутренних дел России: Монография / В.С. Олейников, А.В. Пономаренко, А.В. Щеглов; Под общ. ред. д-ра пед. наук проф. акад. В.С. Олейникова; МВД России. – С.-Петербург. юрид. ин-т. – СПб., 1996. – 227 с.
2. Олейников В.С. Нравственно-правовая система воспитания сотрудников органов внутренних дел: монография. – СПб.: СПбЮА. 1997. – 171 с.
3. Король А.И. Современные проблемы формирования нравственности молодого сотрудника полиции [Текст] / В.С. Олейников, А.И. Король // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2 (70): 2016. – С. 162-166.
4. Король А.И. Проблема профессионально-нравственных мотивов и эталонов поведения курсантов образовательных организаций МВД России // «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика». – Т.10, 3: 2020. – С. 226-234.
5. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа [Текст]: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. – 2-е изд. – Москва: Просвещение. – 1979. – 396 с.
6. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в двух томах / С.Т. Шацкий; [сост. Л.Н. Скаткин, М.Н. Скаткин, М.В. Голованова]; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой; [вступ. статья Н. П. Кузина]. – Москва: Педагогика. – 1980. – 304 с.

Педагогика

УДК 377.2

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

магистрант Воронцов Александр Максимович

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

магистрант Грашина Полина Алексеевна

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

магистрант Макарова Наталья Васильевна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ВЫПУСКНИКА

Аннотация. В статье исследуется проблема профессиональное воспитание в системе среднего профессионального образования как средство формирования компетентного выпускника. В статье рассмотрены основные направления организации воспитания, основными из которых являются профессиональное, научно-исследовательское, спортивно-оздоровительное, военно-патриотическое и экологическое воспитание. Авторы считают, что организация программы профессионального воспитания должна способствовать формированию и развитию общих и профессиональных компетенций студентов колледжа в совокупности с образовательными программами и внеурочной деятельности. Основным направлением организации профессионального воспитания студентов колледжей. По мнению авторов, является ориентация на самовоспитание, саморазвитие, самореализацию. Воспитательный процесс в колледже должен строиться в формате диалога, где педагоги выступают в качестве наставников. Организация профессионального воспитания предполагает самоопределение обучающегося в профессиональной сфере; направленность на формирование и развитие активности студентов; формирование позиции «деятеля».

Ключевые слова: организация профессионального воспитания, студент, колледж, обучающиеся, самообразование, профессиональные компетенции, направления подготовки.

Annotation. The article examines the problem of professional education in the system of secondary vocational education as a means of forming a competent graduate. The article considers the main directions of the organization of education, the main of which are professional, research, sports and recreation, military-patriotic and environmental education. The authors believe that the organization of the professional education program should contribute to the formation and development of general and professional competencies of college students in conjunction with educational programs and extracurricular activities. The main direction of the organization of professional education of college students. According to the authors, it is a focus on self-education, self-development, self-realization. The educational process in the college should be built in the format of a dialogue, where teachers act as mentors. The organization of professional education presupposes the self-determination of the student in the professional sphere; the focus on the formation and development of the activity of students; the formation of the position of the "doer".

Keywords: organization of professional education, student, college, students, self-education, professional competencies, areas of training.

Введение. Переход системы профессионального образования на федеральные образовательные стандарты обусловил необходимость изменения в структурах образовательных и воспитательных программ учебных заведений. Традиционные воспитательные системы сменяются программами профессионального воспитания, готовящими конкурентоспособных

выпускников, соответствующим требованиям, предъявляемым профессиональными стандартами. Профессиональное воспитание - это целенаправленный процесс движения обучающегося к самостоятельно и добровольно выбранной профессии, формирование источников профессиональной его активности. Среди принципов организации профессионального воспитания студентов выделены такие, как научность, индивидуальность, оптимистичность, целеустремленность, диалогичность, непрерывность и др. Современная организация образовательного процесса имеет целью развитие способности студентов быть адекватными и гибкими меняющейся производственной ситуации и ситуации на рынке труда, осуществлять практическую деятельность на производстве; работать с расширяющимся профессиональным знанием.

Изложение основного материала статьи. Одна из главных задач системы профессионального образования - повышение качества подготовки специалистов. В условиях модернизации профессионального образования возросли требования к выпускникам колледжей. В процессе формирования конкурентоспособного и компетентного специалиста важную роль в настоящее время играет профессиональное воспитание, сущность которого заключается в воспитании гармонично развитой, социально ответственной личности и приобщении студентов колледжей к будущей профессиональной деятельности. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не выделяется профессиональное воспитание как отдельная категория, но, несмотря на это, профессиональное воспитание – главный компонент общей системы воспитания, формирующей отношения в сфере «Человек-профессия». Профессиональное воспитание – сложный процесс формирования личности, его мастерства и нравственного облика [3].

Будущий специалист должен обладать не только высокими профессиональными качествами, но и высоким уровнем личностного развития, занимать активную гражданскую позицию. Воспитательной работе со студентами принадлежит особое место в процессе воспитания, поскольку эффективно организованная воспитательная работа позволяет создать условия для формирования и развития у студентов целого комплекса ключевых личностных качеств.

Традиционно термин «воспитание» употребляется в узком и широком смысле. В широком смысле оно рассматривается в качестве взаимодействия человека с окружающей его природной, социальной, культурной средой, которая в своей совокупности формирует человека во всех его проявлениях. В узком смысле воспитание определяется целенаправленным и специально организованным воздействием воспитателей на воспитуемых, а также созданием особых условий для развития воспитанников в образовательных организациях [9].

По мнению ученых, воспитание – это целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном самоопределении; создание условий для самореализации личности.

Воспитательная работа имеет свои особенности, которые определяют цели и задачи воспитания, механизмы организации воспитательной работы образовательной организации. Основой воспитательной работы является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая хотя и не является официальным нормативно-правовым актом, но составляет основу для планирования системы воспитательной работы большинства образовательных организаций в нашей стране [2]. В данном документе отражены базовые духовные ориентиры российской нации, которые служат основой для построения воспитательных систем как основных институтов социализации личности.

Современные взгляды на сущность воспитания состоят в том, что воспитание должно способствовать становлению и развитию личностных качеств человека, т.е. личностных структур сознания, и не ограничиваться формированием сугубо исполнительных функций. По сути, осознание, какие личностные структуры человека нам необходимо развить в процессе воспитания, дает нам ответ на вопрос, какие цели и приоритеты необходимо ставить в этом процессе.

К личностным структурам сознания относятся такие проявления сознания человека, которые регулируют, управляют, развивают его мыслительную деятельность, детерминируя его поведение на личностном уровне. На основе развитых структур сознания человек приобретает способность быть личностью, а именно способность проявлять и управлять личностными смыслами и действиями в соответствии с гуманистическими требованиями [10].

Специфической особенностью организации профессионального воспитания студентов колледжа является перевод воспитательного процесса в русло самовоспитания. Педагогические коллективы колледжей ориентированы на создание механизма формирования и развития личностных качеств студентов, их способностей к самореализации.

Высокий уровень профессионализма преподавателей колледжа – важнейшее условие, отражающее специфику воспитательной деятельности образовательных организаций. Действенность профессионального воспитания выражается в умелом использовании теоретического материала, способности к импровизации, в организации работы за счет постановки перед обучающимися проблемных вопросов, для решения которых необходимо самостоятельно исследовать материал. Преподаватель, обладающий высоким уровнем профессионализма, организуя деятельность студентов, не дает информацию в готовом виде, а передает им методы, средства и инструменты, с помощью которых они самостоятельно находят решение. Действенность воспитания студентов колледжа позволяет студентам быть готовыми к реализации своих знаний, применению их на практике [7].

Особенностью профессионального воспитания студентов также может стать ориентированность на формирование и развитие такого качества обучающихся, как мобильность. Современные колледжи формируют организационную структуру подразделения, обеспечивающего мобильность. Учебные заведения используют различные активные методы обучения, проводят со студентами деловые игры, психологические тренинги по поиску работы и др. Так, современные колледжи дают возможность не только ознакомиться с перспективными специальностями и направлениями подготовки, но и проводят специализированные занятия для повышения конкурентоспособности будущих специалистов.

Организация профессионального воспитания студентов колледжа осуществляется на основе ряда принципов, основными из которых являются научность (научное определение процессов воспитания); оптимистичность (ориентация на благоприятный вариант организации работы), индивидуальность (создание условий для самоактуализации личности, обеспечение целостного отношения к личности каждого обучающегося). Также принципами планирования воспитательной работы являются систематичность (процесс воспитания рассматривается как система), целеустремленность, диалогичность (организация взаимодействия путем стимулирования потребности к самовоспитанию, обеспечение партнерских отношений с учетом мнения каждого). Среди принципов организации профессионального воспитания также можно выделить такие, как последовательность, конкретность (определенные дела, ориентированные на реализацию основных задач), непрерывность, разнообразие содержания форм и методов. Цели профессионального воспитания достигаются только в том случае, если педагоги осуществляют эффективный воспитательный процесс с учетом рассмотренных принципов, фундаментальных идей, на которые ориентируются все участники воспитательного процесса [3].

Для организации внеурочной деятельности в колледже определяются направления внеурочной воспитательной работы, каждое из которых формирует вектор духовно-нравственного развития воспитанников. Традиционно для системы профессионального образования такими направлениями являются общекультурное, культурно-творческое,

профессионально-ориентированное, духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное, научно-исследовательское, военно-патриотическое, экологическое [6].

Реализация каждого из направлений подразумевает создание ряда мероприятий, которые способствуют их организации. Так, например, в рамках осуществления спортивного и здоровьесберегающего направления могут быть проведены спортивные соревнования, созданы спортивные секции. Направление также может быть реализовано путем организации Дней здоровья, здоровьесберегающих акций и конкурсов, создания волонтерских движений в этой тематике, привлечения обучающихся к сдаче норм ГТО, а также организации различных лекций с привлечением специалистов [9].

Профессионально-ориентированное направление может быть реализовано с помощью проведения профессиональных конкурсов, организации научно-практических конференций, лекций по специальностям и профессиям. Проведение тренингов и курсов по взаимодействию, командообразованию, организации занятий по психологической подготовке к экзаменам также могут являться способами реализации рассматриваемого направления [14].

Военно-патриотическое направление может быть реализовано как во время учебной работы, так и за счет организации внеучебной деятельности. Это может быть посещение музея истории, выставок, различных краеведческих музеев, а также привлечение студентов к участию в патриотических акциях и участия в волонтерской деятельности патриотической направленности. Рассматривая культурно-творческое направление, мы обращаемся к работе творческих объединений, ориентированных на учет особенностей и склонностей каждого обучающегося; участию в различных творческих конкурсах, акциях, концертах, выставках. Такие мероприятия, как уроки экологической грамотности, экологические флешмобы, лекции по экологии, бережливому использованию ресурсов и заботы окружающей среды, волонтерские отряды, могут быть вариантами реализации экологического направления профессионального воспитания студентов колледжа [5].

Вне зависимости от специализации, направления профессионального воспитания, организации тех или иных мероприятий образовательные организации должны создавать наиболее комфортную систему обучения студентов за счет грамотного взаимодействия субъектов образовательного процесса, педагогов и студентов в частности. Создание благоприятной атмосферы и качественного взаимодействия позволит добиться положительных результатов воспитания и будет способствовать реализации воспитательного компонента ФГОС [13].

Важнейшим компонентом организации воспитательной работы образовательной организации на существующем этапе развития образования выступает организация самоуправления студентов. Данное направление обеспечивает воспитание ответственности и самостоятельности у студентов путем обеспечения участия в управлении колледжем и собственными делами. Система ученического самоуправления создается в образовательных организациях таким образом, чтобы обеспечить вовлечение каждого обучающегося в коллективные дела, мероприятия, поиск вариантов решения проблем и творчество. Система самоуправления в колледже обеспечивает формирование и развитие у студентов интегративных личностных качеств: ответственности, объективной самооценки, дисциплины, умения подчиняться и руководить. Оно способствует воспитанию инициативных, сильных, целеустремленных личностей и будущих конкурентоспособных специалистов. Основой любой системы самоуправления выступает осознанное и целенаправленное взаимодействие студентов и преподавателей. Руководящая роль в самоуправлении принадлежит педагогу, который способен направить взаимодействие воспитанников в нужное русло, вовремя предотвратить возможные конфликты в коллективе, осуществить помощь в решении общих проблем [1].

Выводы. Таким образом, организация профессионального воспитания в колледже представляет собой целенаправленную планомерную деятельность, основанную на разработанной программе воспитательной работы колледжа. Выстраивать воспитательную работу необходимо не только с учетом запросов общества, но и индивидуальных особенностей студентов, их интересов и потребностей, наряду с традиционными формами необходима разработка новых моделей воспитательной работы в колледже, новых форм ее организации и включения студентов в воспитательную работу, развитие форм реального студенческого самоуправления. Профессиональная воспитательная работа со студентами должна быть организована на основе изучения их ценностных ориентаций, интересов, потребностей, только тогда она будет способствовать творческой и самореализации, развитию внутреннего мира студентов, формированию способности к решению проблемных ситуаций [4].

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Захарова Н.А. Воспитание профессиональной активности обучающихся через игровые технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 40-43.
2. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 68-70.
3. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Шапкин М.С. Воспитательная деятельность вуза как средство успешной адаптации студентов-первокурсников // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 70-73.
4. Зиновьева С.А., Быстрова Н.В., Захарова Н.А., Пирогова А.А. Особенности организации воспитательной работы в вузе // Школа будущего. – 2020. – № 3. – С. 90-99.
5. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Илюшина Е.С. Студенческое самоуправление в современной высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 73-78.
6. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Казначеев Д.А. Современные тенденции формирования трудового коллектива // Наука Красноярья. – 2020. – Т. 9. – № 3-2. – С. 45-51.
7. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Уракова Е.А. Проблема выбора профессии современными старшеклассниками // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 138-142.
8. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Юдакова О.В. Методы воспитательной работы // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 157-160.
9. Маркова С.М., Котенко Е.Ф. Мининский университет как центр региональной системы профессионального образования // Школа будущего. – 2018. – № 6. – С. 78-84.
10. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3 (24). – С. 3.
11. Сидоров А.Н., Быстрова Н.В. Особенности успешной адаптации студентов к условиям вуза // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. – Мининский университет. – 2020. – С. 45-47.
12. Хижная А.В., Быстрова Н.В., Иванова Д.С. Развитие студенческого самоуправления в высших учебных заведениях // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 281-284.
13. Хижная А.В., Быстрова Н.В., Шарыгина Е.Н. Развитие soft skills ("гибких навыков") для успешной карьеры выпускников вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 261-264.
14. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В. Профессиональное образование в условиях рыночных отношений // Наука и практика регионов. – 2019. – № 3 (16). – С. 71-73.

УДК 377

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

ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается проблема актуализации технологии личностно-ориентированного обучения в процессе преподавания дисциплин финансовой грамотности в рамках неэкономических направлений подготовки студентов вузов. Ключевое внимание уделено методам и подходам, имеющим наибольшую эффективность на разных этапах освоения финансовой грамотности от постановки целей и задач – степени планирования, до рефлексии, в контексте сохранения личностной ориентации на каждом из рассматриваемых этапов.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовая культура, личностно-ориентированное обучение, образовательные программы, экономическая деятельность, рефлексия, сообразность целей.

Annotation. In this article, the authors consider the problem of actualizing the technology of student-centered learning in the process of teaching the disciplines of financial literacy in the framework of non-economic directions of training university students. Key attention is paid to the methods and approaches that are most effective at different stages of mastering financial literacy from setting goals and objectives – the planning stage to reflection, in the context of maintaining personal orientation at each of the stages under consideration.

Keywords: financial literacy, financial culture, student-centered learning, educational programs, economic activity, reflection, consistency of goals.

Введение. Повестка современного мира подразумевает отсутствие постоянства в социальной, политической, духовной и особенно в экономической сферах общества. Область вовлечённости граждан в экономику расширяется. Возраст интеграции в экономическую жизнь значительно снижается. Ребёнок довольно рано становится субъектом экономической деятельности. Образование, как один из ключевых социальных институтов, выходит на путь адаптации к текущим реалиям. Веским признаком этой тенденции становится введение занятий по финансовой грамотности в образовательных учреждениях всех уровней. Учащиеся проходят все ступени освоения финансовой грамотности в рамках среднего общего образования, но зачастую этого недостаточно, ведь время непосредственной практической актуализации полученных знаний наступает именно с окончанием школы. В этом возрасте молодой человек становится полноценным субъектом экономических отношений и очень часто, навыков, полученных в рамках школьной учебной программы, недостаточно для полноценного и самое главное успешного вхождения в экономическое пространство. Именно поэтому занятия по финансовой грамотности не теряют своей актуальности и в учебных учреждениях высшего образования. Наиболее высока их польза для студентов неэкономических направлений подготовки, но в этой связи возникает ряд проблем, связанных со спецификой реализации образовательных программ высшего образования. Как правило, они строятся по модульной системе и подразумевают сокращение учебных часов по непрофильным дисциплинам. Поэтому для оптимизации освоения программы дисциплины финансовой грамотности в таких условиях необходимо привлечение современных педагогических технологий, одной из которых является технология личностно-ориентированного обучения [2, 3].

Изложение основного материала статьи. Итак, финансовая грамотность как определённая область знаний сочетает в себе знания, умения навыки и установки необходимые для принятия разумных финансовых решений [6]. Контекстным синонимом данного понятия может являться финансовая культура, как отражение уровня финансовой грамотности. Необходимость обучения финансовой грамотности в высших учебных заведениях формируется как следствие недостатка общей финансовой культуры общества в рамках семьи – как первичного социального института, школы, ближнего круга общения. Многие выпускники школ, становясь студентами высших учебных заведений, а также учреждений среднего профессионального образования пытаются обрести финансовую независимость от родителей. В этом возрасте они начинают формировать собственный бюджет и распоряжаются им исходя из собственных убеждений. Зачастую подобной практике, на первичном этапе, сопутствуют многочисленные ошибки. Конечно, многие становятся финансово независимыми и в более позднем возрасте, по окончании университета, института или другого образовательного учреждения второй ступени, но и при таком сценарии избежать ошибок не всегда удаётся. В любом случае, введение занятий, направленных на формирование финансовой грамотности в рамках образовательных программ высшего образования – необходимая мера, способствующая улучшению общего фона финансовой культуры общества.

Рассмотрим процесс обучения финансовой грамотности в рамках образовательного учреждения высшего образования с использованием технологии личностно-ориентированного обучения. Технология личностно-ориентированного обучения основывается на ряде ключевых принципов: принцип индивидуальности, принцип самоактуализации, принцип выбора, принцип доверительных отношений, принцип субъектности, принцип творческого развития; каждый из которых участвует в реализации общей концепции усвоения образовательной программы в сообразности с интересами объекта обучения и его личности. Таким образом, основная цель личностно-ориентированного обучения заключается в переосмыслении исходного знания в качестве личностно-значимого для каждого обучающегося [1, 7].

Обучение финансовой грамотности включает в себя следующие направления: обучение эффективному управлению личными финансами, обучение осуществлению учёта расходов и доходов домохозяйств, обучение краткосрочному и долгосрочному финансовому планированию [6]. Может показаться, что задача актуализации знаний по данным направлениям, как личностно-необходимых, выполняется без непосредственного вмешательства педагога, но это не так. Хотя знания, умения и навыки, являющиеся ядром данной области, и будут необходимыми для ведения самостоятельной успешной и обеспеченной, с материальной точки зрения, жизни, перед преподавателем всё также стоит задача мотивации

обучающихся для освоения представленных образовательных программ. Финансовая грамотность, как учебный предмет и область знаний, зачастую не актуализирована для студентов неэкономических направлений подготовки, они не связывают дальнейшую жизнь и карьерный путь с данной дисциплиной. По сути, само обучение студентов – не экономистов финансовой грамотности, привитие им финансовой культуры, в частном виде и является реализацией принципов личностно-ориентированного подхода в обучении, олицетворяя главный из них: задача образования – воспитание гармонично-развитой личности [8].

Прогнозируемые неудачи во внедрении курса финансовой грамотности могут быть связаны в первую очередь с самой рутинностью процесса усвоения знаний, что в конечном итоге влияет и на качество их усвоения. Исследования показывают, что при изучении подобных курсов, не входящий в основную образовательную программу по направлению подготовки, студенты уклоняются от выполнения объёмных занятий, посещения лекций или же выполняют все требования курса без должного усилия, ставя выполнения задания самоцелью. Именно поэтому преподаватель должен стремиться избегать излишне академического характера подачи информации, прибегая к более неформальным средствам. Каждый из студентов является самостоятельной личностью. Интересы, установки и взгляды каждого из них могут полярно различаться. В процессе освоения непрофильных дисциплин эти различия могут обостриться, и стать серьёзной преградой на пути освоения курса. Использование технологии личностно-ориентированного обучения позволяет сгладить или же полностью ликвидировать эти препятствия. Крайне важно организовать образовательное пространство учебной аудитории так, чтобы никто из студентов не испытывал дискомфорта на занятиях. Ещё одной проблемой может стать недостаток базовых знаний, необходимых для освоения финансовой грамотности, из-за чего уже на начальном этапе обучения у учащихся пропадает интерес к дисциплине. Под базовыми знаниями в данном случае может подразумеваться как математический аппарат, так и терминологически тезаурус. В этой связи, преподаватель должен уже на этапе проектирования курса ориентироваться на возможные несовершенства и искать способы сглаживать их. Методы, используемые в обучении, должны работать в синергии, показывая наибольшую эффективность и решая сразу ряд выявленных проблем.

На начальном этапе – этапе знакомства обучающихся с курсом преподаватель может использовать диагностические методы. Подобный подход поможет выявить объём базы знаний учебной группы, в общем, и каждого конкретного студента, в частности. Следствием анализа полученных данных может стать изменение курса по дисциплине. Методы диагностики также могут изменяться в зависимости от различных условий, ведущим из которых является численность учебной группы. Подбор метода не критичен, но при правильном подходе к задаче диагностики обработки информации, полученной в её следствии, может заметно сократиться. После того, как учебный план по дисциплине адаптирован, преподаватель может приступить к формированию стратегии наиболее эффективного представления материалов курса обучающимся. Ведущим в данном контексте может стать проблемный метод, или же метод создания проблемной ситуации. Проблемное обучение как таковое позволяет обучающимся оказаться в некотором спроектированном педагогом пространстве с определёнными заранее заданными условиями. Целью обучающихся становится решение поставленной проблемы в заданных условиях. Опираясь на специфику финансовой грамотности, как академической дисциплины преподаватель может с лёгкостью задать ситуацию наиболее приближённую к реалиям жизни каждого конкретного студента. При этом важно не завышать требования к результату решения проблемной ситуации, а в первую очередь на этапе рефлексии обращать внимание непосредственно на путь, который обучающийся избрал. Ещё одним методом, наиболее часто применимым в рамках личностно-ориентированного подхода может стать игровой метод. В данном случае, преподаватель подобно архитектору в игровой форме воссоздаёт ситуацию, направленную на усвоение знаний в соответствии с целями обучения. Наиболее иллюстративным примером эффективности данного подхода может стать классическая задача оценки уровня финансовой грамотности – выявление расходов и доходов в семейном бюджете. В общем плане подача данного задания на занятии может ограничиться раздачей учебных-наглядных средств – карточек с формулировкой задания. Но такой подход полностью обезличивает суть задания, исключая желание обучающегося использовать свой творческий потенциал, к тому же этапы выполнения задания скрыты от преподавателя, вследствие чего невозможно отследить путь получения результата. Для того, чтобы избежать подобных последствий педагог может вовлечь обучающихся в некое игровое соревнование при этом, задействуя, иные, более сложные дидактические единицы, в частности презентации и наглядные модели. Высокой эффективностью в процессе обучения финансовой грамотности студентов неэкономических направлений может характеризоваться деятельность педагога, направленная на создание ситуации успеха. В рамках личностно-ориентированной технологии создание ситуации успеха может стать генеральной стратегией педагога, ведущим средством становится построение курса таким образом, чтобы динамика заданий была направлена от репродуктивных к творческим, таким образом, преподаватель способствует раскрытию потенциала каждого студента.

В процессе обучения преподаватель должен быть вовлечён в наиболее широкое взаимодействие с обучающимися, он должен находиться в постоянном контакте со студентами. В рамках большой учебной группы реализовать подобные идеи невозможно, поэтому наилучшей стратегией может стать разбиение на подгруппы или микрогруппы. Организованное таким образом образовательное пространство позволит преподавателю эффективно участвовать в деятельности каждой учебной единицы и отслеживать каждый этап работы, к тому же, сами обучающиеся смогут проще адаптироваться к специфике курса взаимодействуя в группе [10]. Ещё одно преимущество подобной структуры образовательного пространства заключается в том, что оценка деятельности каждого обучающегося опосредована оценкой деятельности учебной подгруппы, таким образом, давление на конкретного студента снижается и ему проще раскрыть свой творческий и академический потенциал.

Ещё одно ключевое место в структуре курса по дисциплине финансовая грамотность должна занимать рефлексивная оценка деятельности, выполненной в рамках учебного плана. По окончании курса студент должен не просто овладеть определёнными компетенциями, но и сформировать представление о степени компетентности в вопросах общей финансовой культуры. Это заключительный этап образовательной программы и личностная ориентация в данном контексте приобретает черты необходимой меры. Преподаватель должен адаптировать известные ему средства и методы рефлексии учитывая особенности студентов, выявленных в течение занятий. При этом, студенты могут находиться на разных этапах освоения образовательной программы в соответствии с индивидуальными целями, поставленными в начале курса. Некоторым студентам интересен учёт расходов и доходов семейного бюджета, другие могут быть увлечены обучению грамотной стратегии инвестиционных вложений, исходя из этого будут различаться и средства рефлексии. В зависимости от творческого потенциала студентов и их желаний это может быть, как анкета, так беседа или же изложение мыслей относительно качественной и количественной оценки курса в текстовой форме в виде эссе. Важность рефлексии как этапа освоения курса заключается в двух первичных аспектах. Во-первых, информация, полученная в ходе рефлексивной оценки, позволяет преподавателю корректировать образовательную программу и избежать допущенных ошибок в будущем. Во-вторых, рефлексия позволит студенту объективно оценить свои успехи и определить направление дальнейшего самостоятельного освоения вопросов финансовой грамотности и повышения собственного уровня финансовой культуры.

Выводы преподавателя и каждого из студентов при этом не должны вступать в противоречие, что достигается за счёт грамотного исполнения этапа планирования и исключения противоречия в поставленных целях.

Выводы. Таким образом, финансовая грамотность, как и финансовая культура, являющаяся её отражением, неотъемлемая составляющая гармонично развитой личности. Исследуя проблему актуальности занятий по финансовой грамотности для студентов неэкономических направлений подготовки, в первую очередь поднимается вопрос актуализации курса в рамках современных педагогических подходов, одним из которых, несомненно, является технология личностно-ориентированного обучения. Первичной задачей преподавателя, как архитектора образовательного пространства, становится адаптация целей и задач курса и дисциплины под индивидуальные особенности каждого студента. Эта деятельность имеет ряд основных направлений, общая характеристика которых, так или иначе, затрагивает подбор наиболее сообразных с целями обучающихся методов подачи учебного материала. Немаловажен также и этап рефлексии, он должен олицетворять основную идею личностной ориентации, заключающуюся в единстве субъекта и объекта обучения, то есть обучающийся объединяет в себе субъектно-объектное начало учебной деятельности.

Литература:

1. Богомолова Е.В. Интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов как методологическая основа подготовки современного специалиста // Гуманизация образования. – 2017. – №4. – С. 33-38.
2. Винникова И.С. Проблемы и пути повышения финансовой грамотности студентов педагогического ВУЗА // В сборнике: СТРАХОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ. Сборник трудов XIX Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – Ответственные редакторы: Е.В. Злобин, Т.В. Сарычева. – 2018. – С. 475-479.
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 90-93.
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 39.
5. Дубровина Е.А. Исследовательское обучение как средство формирования информационной компетентности студентов / Молодой ученый. – 2010. – № 4 (15). – С. 322-326.
6. Исакова Н.Ю. Финансы / Н.Ю. Исакова. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. – 338 с.
7. Карпов А.О. Метод обучения в исследовательском образовании // Школьные технологии. – 2015. – №6. – С. 19-35.
8. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика / А.А. Плигин. – М.: Профит Стайл, 2007. – 599 с.
9. 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
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент **Волошина Татьяна Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам реализации современных форм дополнительного образования в вузах. Раскрыты историко-культурная составляющая развития данного вида образования и ее значение в современной образовательной политике. Рассмотрены различные примеры организации системы дополнительного образования в вузах России. Особое внимание уделяется художественным направлениям подготовки, представлен опыт ведущих художественных академий, таких как МГХПА им. С.Г. Строганова, СПбАХ имени Ильи Репина, СПбГХПА им. А.Л. Штигица. Автором представлен собственный опыт организации системы дополнительного образования художественной направленности в Петрозаводском государственном университете, проанализированы положительные эффекты реализации программ дополнительного образования, такие как увеличение количества желающих получить дополнительное образование в рамках вуза, улучшение качества качества абитуриентов, повышение адаптации первокурсников, ранее обучающихся в Университетской школе искусств и дизайна.

Ключевые слова: дополнительное образование, современные формы, довузовская подготовка, непрерывность образования.

Annotation. The article is devoted to the implementation of modern forms of additional education in universities. The historical and cultural component of the development of this type of education and its importance in modern educational policy are revealed. Various examples of the organization of the system of additional education in Russian universities are considered. Particular attention is paid to the artistic directions of training, the experience of leading art academies, such as the M. S.G. Stroganov, St. Petersburg Academy of Arts named after Ilya Repin, St. A.L. Stieglitz. The author presents his own experience in organizing a system of additional education of an artistic orientation at Petrozavodsk State University, analyzes the positive effects of the implementation of additional education programs, such as an increase in the number of people wishing to receive additional education within the university, an improvement in the quality of applicants, an increase in the adaptation of freshmen who previously studied at the University School of Arts and design.

Keywords: additional education, modern forms, pre-university training, continuity of education.

Введение. В современных условиях дополнительное образование детей играет большую роль в развитии подрастающего поколения, раскрытии творческих потенциалов и профессиональной ориентации. Исторически сложившаяся система в России имеет глубокие корни, когда зарождалась просветительская деятельность общественных организаций и частных лиц (К.Н. Венцель, П.Ф. Лесгафт, Е.Н. Медынский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). Теоретической основой в этой области стали труды разработчика рациональной педагогики В.П. Вахтерова «Внешкольное образование народа», вышедшие в 1896 году. В России огромное значение в развитии системы дополнительного образования детей имели педагогические концепции С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко, которые являлись создателями первых в России клубов и обществ для детей, летней трудовой колонии.

В 20 веке дополнительное образование становится значимой частью целостной системы образования, обретая нормативно-правовую базу. В советский период большим достижением было развитие кружков и творческих объединений на базе вузов и предприятий. В период перестройки система образования претерпела серьёзные изменения в попытке уйти от излишней социалистической риторики. Однако именно в 21 веке на законодательном уровне появилось понятие «дополнительное образование», которое направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. Кроме того, право реализовывать дополнительные образовательные программы закреплено за образовательными организациями, в том числе и высшего образования, имеющими лицензию на осуществление соответствующей образовательной деятельности [2]. Согласно данным Росстата доля федеральных учреждений высшего образования составляет около 1% от общего числа организаций, реализующих дополнительные образовательные программы [3].

Изложение основного материала статьи. Сегодня многие вузы признают, что современные формы реализации системы дополнительного образования являются эффективными и стараются применить их для улучшения качества абитуриентов, поступающих на различные направления подготовки. «Дополнительное образование в вузе создаёт особые возможности для развития образования в целом, в том числе для опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны. Фактически оно является инновационной площадкой для отработки образовательных программ, моделей и технологий будущего» [4].

Современные российские университеты, прежде всего опорные, несут на себе нагрузку драйверов развития регионов и обязаны заботиться о создании особого социокультурного пространства, способствующего инновационному, технологическому, культурному и социальному развитию регионов. Стать драйвером развития экономики региона и выполнить требования приоритетных проектов можно при условии системной и последовательной работы, связанной с сохранением и развитием человеческого капитала региона, а роль образовательного учреждения как раз и заключается в создании и приумножении человеческого капитала страны, повышающего её конкурентоспособность в мировом сообществе [6]. В этой связи вузы делают ставку на улучшение качества образования, развитие и совершенствование системы подготовки к обучению в вузе, перепроектирование учебных пространств, развитию открытых образовательных ресурсов и многое другое. Все это для того, чтобы привлечь молодого и талантливого абитуриента из своего региона, создавать условия для получения качественного образования с последующим карьерным ростом. Именно для таких талантливых и одаренных детей, а в последующем и молодежи в вузах создаются благоприятные условия, способствующие формированию навыков, развитию компетенций и личностного потенциала [1, с. 65].

Решая эти задачи учреждения высшего образования обращаются к различным организационным формам дополнительного образования, например, «Физико-математическая школа при МГТУ им. Баумана», «Клуб юного юриста Всероссийского Государственного Университета Юстиции», «Клуб «Юный медик» Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова», «Школа юного телевизионщика (Школа ЮНТВ) Высшей школы телевидения МГУ им. М.В. Ломоносова» и др.

Дополнительное образование в области искусства и культуры рассматривается «в качестве основы для сбалансированного, творческого, когнитивного, эмоционального, эстетического и социального развития детей и молодежи» [5, с. 4]. В связи с этим особое внимание требуют вопросы развития художественной подготовки на ступени высшего образования. В аспекте значимости способностей будущего специалиста важную роль играет непрерывность образовательного процесса. Среди интересных форм дополнительного образования выделяются ведущие академии высшего художественного образования.

В МГХПА им. С.Г. Строганова организована Детская академия дизайнера, которая реализует программы дополнительного образования для различных возрастных групп (от 6 лет): Основы дизайна, Основы дизайна моды, Графический дизайн. Дизайн транспортных средств («Еду, плыву, лечу»), Дизайн интерьера и др. Большое внимание уделено академической подготовке (Академия искусств «Строгановские традиции»), где приглашаются обучающиеся от 17 лет на занятия в Класс-мастерские по академическому рисунку и живописи.

Вечерние рисовальные классы Санкт-Петербургской академии художеств имени Ильи Репина были организованы в 1958 году по инициативе академика М.Г. Манизера и предназначались для начального профессионального художественного обучения трудящихся. Сегодня они сохранили свои традиции и существуют как система дополнительного образования для детей (с 14 лет) и взрослых в области академического рисунка, живописи и истории искусства. В этом вузе ежегодно проводится Летняя школа, где можно ознакомиться с традициями, получить знания и практические навыки русской классической художественной школы.

Разнообразие форм организации дополнительного образования можно наблюдать в Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии имени А.Л. Штиглица. Для дошкольников и младших школьников организована «Академия для детей», где обучающиеся с 4 лет могут посетить занятия по рисунку, живописи, мозаике, лепке, ткачеству. Дети среднего и старшего возраста могут пройти обучение в «Детской академии искусств и дизайна», программа которой включает помимо традиционных занятий по живописи, рисунку, композиции и скульптуре, уроки компьютерной грамотности и историю дизайна. Дополнительное образование СПбГХПА им. А.Л. Штиглица предлагает и услуги для взрослого населения в «Академии для взрослых», где проводятся мастер-классы по различным художественным техникам (витраж, мозаика, гризаль, резьба по дереву и др.).

Университетская школа искусств и дизайна (далее УШИиД) Петрозаводского государственного университета, открытая в 2014 году на базе кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна, представляет собой творческую площадку художественного образования для населения Республики Карелия, объединяющего людей разного возраста. Основная цель деятельности УШИиД является популяризация художественных профессий в регионе, а также подготовка к поступлению на художественные направления для сдачи творческого экзамена. Школа реализует дополнительные предпрофессиональные и общеразвивающие программы в области искусств, такие как живопись, рисунок, композиция, керамика, школа дизайна, лаборатория моды, анимация, дерево в интерьере и др.

В первую очередь, обучение программам дополнительного образования Университетской школы искусств и дизайна ориентировано на старшеклассников. Это обусловлено тем, что Детские художественные школы реализуют обучение школьников в большинстве случаев до 9-го класса и до поступления в вуз на художественные направления наблюдается серьезный перерыв в подготовке к сдаче творческого экзамена.

В современных условиях практически все вузы вынуждены были перейти на дистанционные формы обучения. Это открыло новые возможности для реализации программ дополнительного образования. В первую очередь это организация занятий через платформы Moodle, Ё-СТАДИ, а также в режиме онлайн с помощью программ Zoom, Microsoft Teams, TrueConf и др. В Университетской школе искусств и дизайна также были организованы подготовительные курсы в

дистанционном режиме через программу Zoom, а для иностранных абитуриентов обучение осуществляется на платформе VooV meeting и приложения WeChat.

Особое место в деятельности Университетской школы искусств и дизайна занимает выставочная деятельность, мастер-классы с группами разных возрастов. Ярким примером может служить проведение дней Университетской школы искусств и дизайна ПетрГУ в крупном торговом центре «Лотос-плаза», где на открытых площадках педагоги давали мастер-классы по живописи, рисунку, компьютерной графике, бумажной пластике, анимации, рисованию необычными материалами (мыльными пузырями, песком, тушью и глицерином), а студенты выполняли портреты и шаржи для всех желающих. Интересный опыт реализации деятельности УШИИД – это выездные мастер-классы и выставки в районах Карелии, охватывая контингент обучающихся, которые не могут приехать и обучаться по программам школы. Большое внимание на таких мероприятиях уделяется не только консультациям по вступительному экзамену, но и проведению разовых занятий по керамике, текстилю, анимации, дизайну, раскрывая востребованность художественных профессий в регионе.

Важным компонентом реализации деятельности Университетской школы искусств и дизайна является проведение занятий преподавателями кафедры и студентами. Уже с третьего курса обучающиеся направления «Педагогическое образование» профиля «Изобразительное искусство и Мировая художественная культура» под руководством опытных преподавателей проводят занятия по живописи, рисунку, композиции, анимации, выездные мастер-классы по инновационным художественным техникам. Студенты профиля «Технология и дополнительное образование» проводят занятия по робототехнике, техническому творчеству, дизайну одежды, декоративно-прикладному творчеству. Этот практический опыт важен для подготовки будущего педагога, т.к. способствует формированию значимых навыков работы в дополнительном образовании – от изучения спроса будущих слушателей, разработки программы, до ее непосредственной реализации. Проведенные занятия являются основанием и для организации опытно-экспериментальной работы, выполнения курсовых проектов.

В результате деятельности УШИИД были получены следующие результаты: во-первых, увеличилось количество обучающихся по дополнительным образовательным программам (таблица 1).

Таблица 1

Количество обучающихся в Университетской школе искусств и дизайна

| Год | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Количество | 18 | 25 | 42 | 68 | 89 | 112 | 48 |

Динамика увеличения количества слушателей выглядит следующим образом: в первый год увеличилась на 38% , во второй – на 68%, в третий – на 61%, в четвертый – на 30%, в пятый – на 25%. Это обусловлено увеличением количества программ в 2015-2017 годах, а в последующие годы прирост обеспечен улучшением маркетинговой политики УШИИД. В 2020 году в результате сложной санитарно-эпидемиологической ситуацией занятия по всем программам были приостановлены, часть занятий переведена в дистанционный режим.

Однако не все слушатели являются потенциальными абитуриентами. Среди обучающихся есть и взрослое население и (к сожалению) абитуриенты, которые в дальнейшем поступают в другие вузы России.

Во-вторых, хотелось бы отметить, что количество подготовленных абитуриентов стал гораздо выше (таблица 2).

Таблица 2

Количество студентов, поступивших на творческие направления в ПетрГУ после окончания УШИИД

| Год | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|------------|------|------|------|------|------|------|
| Количество | 2 | 7 | 12 | 14 | 16 | 12 |

Как видно из таблицы, динамика последних лет снижается. Это обусловлено сокращением бюджетных мест на все направления подготовки.

В-третьих, положительным эффектом деятельности УШИИД является факт, что студенты, посещавшие программы Школы быстро адаптируются, повышается сохранность контингента. Студенты, обучавшиеся по программам дополнительного образования в стенах университета, привыкают к преподавателям, комфортнее себя чувствуют в знакомой обстановке.

Выводы. В результате анализа построения и развития деятельности дополнительного образования в вузе на примере Университетской школы искусств и дизайна Петрозаводского государственного университета можно отметить, что такая система позволяет получить значимые социальные эффекты. К ним можно отнести расширение спектра образовательных сервисов, соответствующих запросам населения; популяризацию креативных индустрий в регионе; увеличение количества слушателей, готовых в дальнейшем обучаться в вузе. Опыт реализации УШИИД доказывает, что университет может выступать площадкой дополнительного образования, позволяющей обеспечить целостность, непрерывность и преемственность образования школьника, необходимых для успешного обучения по художественным направлениям подготовки.

Литература:

1. Бурковская Т.В. Вуз как социокультурное пространство развития дополнительного образования детей и молодежи / Бурковская Т.В., Грибанов Е.Н. // Дополнительное образование – социокультурный институт самореализации детей и молодежи (к 100-летию системы дополнительного образования). Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 65-68.
2. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное [Текст] / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, А.А. Беликов и др.; под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 277 с.
3. Дополнительное образование детей (форма № 1-ДОП) / Официальный сайт Федеральная служба государственной статистики – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/gNzb6qO6/dop-obraz1.html> (дата обращения 22.07.2021).
4. Степанова Л.В. Роль дополнительного образования в вузе / Л.В. Степанова, Т.И. Васильева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 43. – С. 341-344. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76490.htm>
5. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: анализ. доклад / Л.Л. Алексеева и др.; Рос. ин-т культурологии и др.; отв. ред. К.Э. Разлогов. – М., 2011. – 72 с.

УДК 372.857

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент **Воронин Денис Михайлович**
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
преподаватель **Воронина Екатерина Геннадиевна**
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОБЗОР ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Вынужденный переход к системе обучения с применением дистанционных образовательных технологий, вероятно, нанес наибольший удар по качеству проведения занятий именно по физической культуре. Дистанционные занятия по физической культуре несут значительно меньшую смысловую нагрузку, нежели занятия, проводимые в очном формате. На момент начала пандемии, уровень обеспеченности цифровыми образовательными ресурсами предмета физическая культура, был одним из наименьших, а также не было полного понимания, как именно проводить занятия физической культурой с применением цифровых ресурсов. Данная работа проведена для помощи учителям физической культуры в плане использования доступных цифровых образовательных ресурсов на занятиях и во внеурочной деятельности. Актуальность материалов высока, поскольку согласно рекомендациям Министерства Просвещения, возможно, новый учебный год 2021-2022, начнется в смешанном формате обучения.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, физическая культура, образовательный контент, качество образования.

Annotation. The forced transition to a system of training with the use of distance educational technologies probably caused the greatest blow to the quality of conducting classes in physical culture. Distance classes in physical culture carry a much smaller semantic load than classes conducted in full-time format. At the beginning of the pandemic, the level of provision of digital educational resources for the subject of physical culture was one of the lowest, and there was also no complete understanding of how to conduct physical culture classes using digital resources. This work was carried out to help physical education teachers in terms of using available digital educational resources in the classroom and in extracurricular activities. The relevance of the materials is high, because according to the recommendations of the Ministry of Education, it is possible that the new academic year 2021-2022 will begin in a mixed learning format.

Keywords: digital resources, physical culture, educational content, quality of education.

Введение. Ситуация, возникшая в марте 2020 года, в результате которой обучающиеся были переведены на обучение с применением дистанционных образовательных технологий наиболее сильно ударила по качеству преподавания физической культуры [1, 8]. Учителя физической культуры, согласно, проведенным исследованиям имеют наиболее низкий уровень цифровой грамотности, в сравнении с другими педагогами [2]. Первый аспект проблемы – очень малое количество разработок по физической культуре в цифровом формате [9], второй аспект проблемы – отсутствие у учителей физической культуры технического оборудования для качественного проведения практических занятий с применением дистанционных образовательных технологий [5], третий аспект – отсутствие четкого понимания содержательной части образовательного процесса по физической культуре, которую нужно реализовывать с применением дистанционных образовательных технологий [3].

Изложение основного материала статьи. Анализируя публикации в области методического обеспечения учебного процесса по физической культуре с применением дистанционных образовательных технологий можно сделать вывод, что разработок мало, те разработки, которые существуют очень далеки от идеала, но все же раскрывают отдельные проблемные аспекты [4]. Одна из первых методических разработок, которые появились в интернете – коллективная работа преподавателей и магистрантов Московского городского педагогического университета «Методические рекомендации по организации дистанционного обучения по предмету «физическая культура» [7]. Данная методика хотя и совсем маленькая по объему, но тем не менее содержит много полезной информации. Первый раздел посвящен организации дистанционного взаимодействия с обучающимися, второй раздел посвящен описанию методических особенностей организации занятий физической культурой в дистанционном формате, третий раздел посвящен анализу принципов и правил педагогического взаимодействия на уроках физической культуры, проводимых в дистанционном режиме. Четвёртый раздел описывает возможные форматы организации дистанционного взаимодействия учителя и ученика, пятый раздел описывает возможные средства дистанционного взаимодействия, следующий раздел посвящен рекомендациям по работе с родителями и заключительный раздел рассматривает средства контроля при проведении занятий в дистанционном формате [7].

Второй работой, которую можно отметить, являются «Методические рекомендации о преподавании физической культуры в общеобразовательных организациях Республики Крым с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». Данная работа тоже очень мала по объему, но дает рекомендации по нормативным актам, по платформам, которые можно использовать для проведения онлайн занятий, даны рекомендации по профилактике травматизма, представлен арсенал инструментов для проведения занятий и полезные ссылки на цифровые ресурсы в интернете [6].

На основании всех вышеперечисленных фактов формирование базы данных по цифровым образовательным ресурсам в области физической культуры является актуальным.

Цель работы: сформировать каталог цифровых образовательных ресурсов для применения учителями физической культуры при проведении уроков.

Результаты исследования. Анализируя базу цифровых образовательных ресурсов по физической культуре, можно отметить отсутствие систематизации информации, большинство ссылок в интернете либо неработающие, либо переводящие на абсолютно сторонние ресурсы, не имеющие отношения к данной профессиональной области. В результате анализа баз удалось отобрать 20 сайтов с цифровыми образовательными ресурсами и описать их содержание, применительно к профессиональной деятельности.

Проект «Российская электронная школа» (<https://resh.edu.ru/subject/9/>) содержит полную базу видеоуроков по всем темам школьной программы с 1 по 11 класс.

Проект «Физкультура в школе» (<http://www.fizkulturaravshkole.ru/>) содержит обширную информационную базу. На сайте размещены инструкции по технике безопасности при проведении занятий по физкультуре, материалы по методике преподавания физической культуры, педагогическая копилка с интересными материалами, каталог и правила проведения

подвижных игр, сценарии спортивных праздников. Раздел гимнастика содержит материалы по терминологии, организации и проведению строевых упражнений, общеразвивающих упражнений с предметами и без, также есть информация по акробатике, упражнениях на снарядах, опорным прыжкам, лазанию и выработке равновесия. Раздел спортивные игры содержит материалы по баскетболу, футболу и волейболу. В разделе лыжная подготовка рассмотрены техника передвижения на лыжах и игры на лыжах. В разделе легкая атлетика рассмотрены легкоатлетические прыжки, бег и метания.

Проект «МетодВики для вожатых Летний лагерь» (<https://summerscamp.ru>) содержит всю необходимую информацию для проведения летних оздоровительных лагерей. Описаны методики проведения игр, соревнований и конкурсов на любой вкус.

Сайт «О плавании» (<http://plavaem.info/>) содержит разнообразную информацию по плаванию. На сайте описаны виды плавания, стили, польза, которую приносят занятия плаванием, режим питания и сна для занимающихся плаванием, описана техника выполнения всех элементов, используемых в плавании. Также здесь можно ознакомиться с инвентарем для плавания и экипировкой пловца, а также со всеми элементами учебно-тренировочного процесса в плавании.

Сайт «FK и спорт» (<https://fk-i-s.ru/>) содержит базу литературы в области физической культуры и спорта, в частности по теории и методике преподавания, истории физической культуры и спорта, биомеханике, психологии физической культуры и спорта, авиамоделированию, дартсу, тяжелой атлетике, гимнастике и единоборствам. Также на сайте представлены отдельные рефераты и курсовые.

Сайт журналов «Теория и практика физической культуры» и «Физическая культура: воспитание, образование, тренировка» (<http://www.teoriya.ru/ru>) дает возможность ознакомиться с полной подборкой материалов, размещенных в данных журналах. Эти журналы в области физической культуры и спорта являются ведущими в нашей стране.

Сайт журнала «Культура здоровой жизни» (<http://ros-idea.ru/>) содержит полную подборку выпусков журнала с 2002 по 2015 год, в которых можно почерпнуть много полезной информации.

Архив номеров журнала (2012-2019 гг.) «Физкультура. Все для учителя!» (<http://www.e-osnova.ru/journal/16/archive/>) будет очень полезен учителям физической культуры, поскольку большинство информации касается именно методики преподавания физической культуры в разных классах школы.

Сайт «Физкультура-сайт учителей физической культуры» (<https://fizcultura.ucoz.ru/>) содержит информационную базу по нормативно-правовым документам, каталог научных и научно-популярных статей, методические рекомендации для учителей, материалы по календарно-тематическому планированию. Также на сайте рассмотрены отдельные разделы школьной программы: баскетбол, волейбол, гандбол, гимнастика, лёгкая атлетика, лыжная подготовка, плавание, туризм, футбол. Размещены правила соревнований в отдельных видах.

Проект «ФизкультУРА Покой Вечного Движения» (<http://www.fizkult-ura.ru/>) на своем сайте содержит множество статей по различным видам спорта, авторские публикации, литературу по множеству видов спорта, массажу, лечебной физической культуре, истории физической культуры, спортивному отбору, спортивной медицине, спортивной психологии, спортивной физиологии и практике физической культуры. Также на сайте представлена богатая видеотека по большинству видов спорта и сопутствующим материалам. Также на сайте размещены словари. Данный ресурс является одним из самых востребованных среди учителей физкультуры.

Сайт «Материалы к уроку» (<https://spo.1sept.ru/urok/>) создан на базе материалов журнала «Спорт в школе» и содержит много полезных разделов: документы, физкультура и здоровье, подготовка к уроку, организация урока, подведение итогов урока, внеурочная работа, материалы по различным видам спорта и оборудованию спортзалов.

На «Учительском портале» (<https://www.uchportal.ru/load/100>) в разделе физическая культура собрана довольно большая база данных: конспекты уроков по физической культуре, готовые презентации по физической культуре, разработанные мультимедийные и печатные тесты по физической культуре, программы внеклассных мероприятий по физической культуре, материалы контрольных работы по физической культуре, разработанные рабочие программы по физической культуре, а также компьютерные программы, которые можно использовать при обучении физической культуре.

В сообществе взаимопомощи учителей «Педсовет» (<https://pedsovet.su/load/98>) в разделе физическая культура размещены множественные материалы по физической культуре. Здесь можно почерпнуть нормативные документы, разработанные материалы к урокам, презентации к урокам, книги по физической культуре, планы и конспекты занятий и внеурочной деятельности (материалы факультативов, элективов, планы работы кружков), готовые сценарии спортивных праздников.

Персональный сайт Кузьмичевой Марины Александровны, учителя физической культуры (<https://fiz-ura.jimdofree.com/>) содержит коллекцию цифровых образовательных ресурсов. В разделе методичка представлены материалы рабочих программ, материалы внеклассной работы и электронные методические пособия. В разделе для учеников описаны правила техники безопасности, размещены электронные учебники, нормы ГТО, материалы для освобожденных обучающихся, материалы тестов по физической культуре и опросники.

Сайт «Современного учительского портала» (https://easyen.ru/load/fizicheskaja_kultura/fizkultura/144) содержит материалы готовых уроков, презентации, разработки по внеклассной работе, методические материалы для учителей физической культуры.

Учительский портал «Учителя.com» (<https://uchitelya.com/fizkultura/>) содержит разработанные материалы уроков, спортивных праздников и внеклассных мероприятий, готовые презентации и проекты, методику организации и проведения комплексов упражнений, информацию о правилах командных и подвижных игр, материалы описания техники отдельных видов и упражнений для ее совершенствования, размещены планы предметных недель и соревнований, содержится база тестов и педагогических отчетов, а также необходимые инструкции.

Проект «Конспектотека» (<https://konspekteka.ru/fizkultura/>) содержит много полезных ресурсов по физической культуре. Если анализировать по разделам, то здесь мы можем найти: готовые конспекты уроков, разработанные технологические карты, базу олимпиадных заданий, разнообразные викторины и игры, материалы внеклассных мероприятий, рабочие программы, разработки поурочного планирования, разнообразные мастер-классы, дидактические материалы и презентации к урокам.

На сайте «Росучебник» (<https://rosuchebnik.ru/metodicheskaja-pomosch/materialy/predmet-fizicheskaja-kultura/>) размещено большое количество материалов по физической культуре. На сайте можно почерпнуть разнообразные методические материалы, вебинары, материалы по внеурочной деятельности, конспекты уроков, технологические карты, базу олимпиадных заданий, рабочие программы, разнообразные мастер-классы и видеоуроки, дидактические материалы и презентации к урокам.

На сайте «Видеоуроки.net» (<https://videouroki.net/razrabotki/fizkultura/videouroki-6/>) размещены материалы видеоуроков по физкультуре.

«Физическая культура. Сайт для учителей и преподавателей Физкультуры» (<https://pculture.ru/>) содержит довольно богатую копилку информации по физической культуре. База содержит разработанные комплексы общеразвивающих упражнений, литературу в области физической культуры и спорта, базу нормативов по физкультуре, официальные правила соревнований, материалы по подвижным играм, протоколы соревнований, банк рефератов по физкультуре, разработанные материалы по организации секций, конспекты уроков, материалы экзамена по физкультуре.

«Копилка уроков – сайт для учителей» (<https://kopilkaurokov.ru/fizkultura>) содержит материалы поурочного планирования по физической культуре, конспект уроков, готовые презентации, базу тестовых заданий, материалы планирования, планы и конспекты различных урочных и внеурочных мероприятий.

Выводы. В результате проведенных исследований были отобраны 20 наиболее информативных, действующих и обновляющихся цифровых ресурса. В данных ресурсах можно почерпнуть видеуроки, презентации, игры, методические рекомендации, комплексы упражнений, интерактивные формы занятий. База цифровых образовательных ресурсов должна повысить эффективность образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий.

Перспективы дальнейших исследований: проверить на практике эффективность использования данных цифровых образовательных ресурсов и влияние их использования на уровень усвоения учебного материала обучающимися.

Литература:

1. Воронин Д.М. Как повлиял дистанционный формат образования на его качество / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина // Современные здоровьесберегающие технологии. – Орехово-Зуево: ГГТУ. – №3. – 2020. – С. 7-14.

2. Воронин Д.М. Обучение с применением дистанционных образовательных технологий или какими цифровыми инструментами должен владеть педагог / Д.М. Воронин, А.В. Киселев, И.В. Киселева / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021 – Вып. 70 – Ч. 4. – С. 93-96.

3. Воронин Д.М. Организация занятий физической культурой в дистанционном формате / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина, А.В. Киселев, И.В. Киселева // Современные здоровьесберегающие технологии – Орехово-Зуево: ГГТУ. – №2. – 2020. – С. 7-18.

4. Воронин Д.М. Стратегия развития образования в сфере физической культуры и спорта / Современные здоровьесберегающие технологии. – Орехово-Зуево: ГГТУ. – №4. – 2017. – С. 43-50.

5. Козина Ж.Г. Дистанционная физическая культура: миф или реальность // Калининградский вестник образования. – 2020. – №2. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnaya-fizicheskaya-kultura-mif-ili-realnost> (Дата обращения: 09.08.2021).

6. Методические рекомендации о преподавании физической культуры в общеобразовательных организациях Республики Крым с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс]: <https://krippa.ru/files/distant/pt.docx> (Дата обращения: 09.08.2021)

7. Методические рекомендации по организации дистанционного обучения по предмету «физическая культура». Под ред. д. соц. н., А.Э. Страдзе. – М: МГПУ, 2020. [Электронный ресурс]: www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2020/03/Methodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-zanyatii-FK-v-DO.docx (дата обращения: 09.08.2021).

8. Милько М.М., Гуремина Н.В. Исследование физической активности студентов в условиях дистанционного обучения и самоизоляции // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 5. – С. 195-200. [Электронный ресурс]: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38056> (дата обращения: 09.08.2021).

9. Voronin D.M., Nechaev A.V., Voronina E.G. Learning with the use of distance learning technologies or what digital tools should a teacher possess? / SHS Web of Conferences 113, 00032 (2021). [Электронный ресурс]: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00032.pdf (дата обращения: 09.08.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300032>

Педагогика

УДК 372.857

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович

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

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

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

кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна

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

ОБЗОР ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Аннотация. Проблема реализации общеобразовательных программ с использованием элементов электронного обучения и инструментов дистанционных технологий с приходом пандемии COVID-19 обозначилась очень остро, не смотря на существующие разработки в этой области большинство образовательных организаций столкнулись с серьёзными проблемами при реализации образовательных программ. Опыт работы учителей, с применением дистанционных образовательных технологий, был не велик, отсутствие навыков разработки собственного образовательного контента нанесло большой удар по качеству образовательного процесса. В своей работе мы провели обзор цифровых образовательных ресурсов, которые будут полезны учителям биологии в качестве дополнительных материалов к занятиям и позволят повысить эффективность усвоения учебного материала.

Ключевые слова: биология, образовательный процесс, цифровые образовательные ресурсы, качество, образовательный контент.

Annotation. The problem of implementing educational programs using distance learning technologies with the advent of the SARS-19 pandemic has become very acute, despite the existing developments in this area, most educational organizations have faced serious problems when implementing educational programs. The experience of teachers using distance learning technologies was not great, the lack of skills in developing their own educational content caused a big blow to the quality of the educational process. In our work, we conducted an overview of digital educational resources that will be useful to biology teachers as additional materials for lessons and will improve the quality of the educational process.

Keywords: biology, educational process, digital educational resources, quality, educational content.

Введение. Качество образовательного процесса является одним из основных острых вопросов в современной педагогике [9]. Противопоставление электронного обучения, смешанной формы обучения и очного формата обучения затрагивают работы множества ученых [10] и исследователей [6]. Существуют мнения о низкой мотивации обучающихся к

обучению в дистанционном формате, мнения о повышении качества образовательного процесса [2] на базе использования смешанного формата [5] обучения с качественным цифровым образовательным контентом, мысли о том, что качественнее очного формата обучения быть ничего не может [1], но при этом его нужно дополнять качественными цифровыми образовательными ресурсами [4]. В последнее время также были выпущены качественные учебные пособия, содержащие материалы по использованию цифровых образовательных технологий [7]. К примеру, пособие «Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате» дает информацию о возможности использования различных цифровых образовательных платформ и сервисов для организации учебного процесса в дистанционном формате и проведения оценки его результатов, проанализированы возможности Интернет-сервисов для оценивания результатов обучения при ведении образовательного процесса с применением инструментов дистанционного взаимодействия, также в работе проанализированы электронные ресурсы, сервисы и инструменты, имеющие отношение к конкретным предметным областям [8].

Интересной и полезной является также работа Пяноковой С.В. «Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога», в пособии проанализированы возможности популярных цифровых инструментов и сервисов, используемых для разработки образовательного контента и электронных образовательных ресурсов. Также дана характеристика функциональным возможностям образовательных ресурсов. Приведены интерактивные технологии, инструменты тестирования и диагностики, программы для создания видеоконтента [7].

Учитывая значительный объем и количество публикаций по данной тематике не существует интегральной базы данных [3] по предметным областям для учителей, в частности, по биологии. Это и формирует актуальность нашей работы.

Цель исследования – сформировать подборку наиболее информативных цифровых образовательных ресурсов для учителей биологии с последующим их использованием в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. В ходе работы был проведен анализ более 100 сайтов, на которых располагаются цифровые образовательные ресурсы, предназначенные для учителей биологии, и попробовали определить наиболее интересные и полезные для биологов.

Виртуальная образовательная лаборатория (<http://www.virtulab.net/>). На данном сайте размещены интерактивные лабораторные работы, которые позволяют обучающимся проводить виртуальные эксперименты по биологии и экологии, используя трехмерное и двухмерное пространство. Здесь размещены материалы лабораторных работ по биологии с 7 по 11 класс, виртуальные лабораторные по экологии и большое количество научных статей из предметной области. Применение интерактивных уроков и проверки знаний позволяет значительно повысить качество образовательного процесса и мотивацию обучающихся.

Проект «Вся биология» (<https://sbio.info/>) является очень полезным и нужным ресурсом для учителей биологии. На данном сайте существует несколько основных разделов: учебник, лекции, обзоры, познавательное, биопедия и форум. В разделе учебник содержится огромное количество цифровых учебников: по общей биологии (описана клетка, как единица жизни, представлены материалы о размножении и развитии организмов, даны материалы по основам генетики и селекции, представлены данные по эволюционному учению), база информации об органическом мире (материалы о прокариотах и эукариотах, царство растений, царство животных), про человека и его здоровье (структура тела человека, жизнедеятельность тела человека, анатомия человека), про организм и среду (основы экологии, основы учения о биосфере), по истории биологии (история биологии, учёные-биологи). Раздел лекции вмещает три основных подраздела: лекции о растениях, лекции о животных и лекции о человеке. Интересным является раздел обзоры, где собрана информация по биогеографическим материалам, цитологических теорий, разных направлениях экологии, занимательной и научной эмбриологии, исследования в области энтомологии, популярные данные о медицине, научно-популярные материалы по нейробиологии, учебные материалы по ботанике и генетике, учебные и научно-популярные материалы по зоологии, основам микробиологии, теориям молекулярной биологии, информация по орнитологии и теории эволюции. Раздел познавательное содержит цифровые ресурсы о жизни растений, жизни животных, анатомии человека, содержит видеоматериалы и галерею. Раздел биопедия содержит полный биологический словарь.

Деятельность научно-просветительского портала «Антропогенез.РУ» (<https://antropogenez.ru/>) связана с научно-просветительской деятельностью, посвященной эволюции человека. В основе создания проекта была обеспокоенность печальной ситуацией в российском медиа-пространстве: достижения учёных, занимающихся темой происхождения человека – археологов, антропологов, генетиков – или не освещались вообще, или доходили до читателей и зрителей в крайне искажённом виде. К работе над текстами для сайта были привлечены ведущие российских специалистов. Главными принципами являются доступное изложение материала, занимательный подход к оформлению материалов и их научная корректность, борьба с лженаукой. Особо занимательной частью ресурса являются материалы крупнейшего в мире открытого каталога ископаемых. Очень интересными являются компьютерные мультфильмы «Эволюция от обезьяны к человеку» (автор – Сергей Кривоплясов, более 2 млн просмотров на Youtube) и «Homo naledi», серия роликов «Мифы об эволюции человека» (совместно с «Лабораторией научных видео»). Портал состоит из пяти основных разделов: достоящее звено, наша родословная, каталог находок, эксперты отвечают и мир антропологии.

Описывая Единую коллекцию цифровых образовательных ресурсов (<http://school-collection.edu.ru/collection/>) можно сказать, что это масштабный проект, содержит довольно большой объем материалов по биологии. Здесь можно ознакомиться со следующими материалами: музейными предметами из крупнейших отечественных музеев; словарями терминов; интерактивными заданиями по биологии и экологии; материалами по зоологии и общей биологии; информационными таксономическими деревьями по биологии; анатомо-физиологическим атласом человека; базой данных по анатомии и физиологии человека; изучить выдающиеся открытия в области органической химии и биохимии; а также изучить животный мир России.

Материалы Московского городского методического центра (<https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-istarshaya-shkola/biologiya/metodicheskie-materialy/materialy-dlya-organizatsii-distantsionnogo-obucheniya-biologiya-5-9-klassy.html>) содержат значительный объем учебно-методического обеспечения для организации обучения в дистанционном формате по биологии в 5-9 классах, здесь можно почерпнуть большое количество готовых видеоуроков.

Сайт Веселый ранец (<http://veselyy-ranets.ru/index.php/biology>) содержит множество полезной информации для учителя биологии, здесь можно найти: методические пособия для учителя биологии, элективные курсы по биологии, начинаем изучать биологию: иллюстрированная энциклопедия, биологию в таблицах и схемах, материалы по ботанике, карточки-задания по биологии, биологию в вопросах и ответах, материалы по зоологии, материалы по насекомым, вопросы по биологии для поисковой деятельности школьников, материалы по анатомии, общей биологии, зачетные листы по биологии, лабораторные и практические работы по биологии, интересные факты к урокам биологии, познавательные задачи по зоологии позвоночных, проектную деятельность учеников по биологии, сборник творческих задач по биологии, экологии и ТРИЗ, игровые формы работы на уроках биологии, материалы олимпиад по биологии, материалы ВПР по биологии, материалы ОГЭ и ЕГЭ по биологии.

Личный сайт Козленко Александра Григорьевича (<http://www.kozlenkoa.narod.ru/index.htm>) содержит множество полезной информации: разработки по использованию информационно-коммуникационных технологий на уроках биологии, компьютерные программы для проведения уроков биологии, биософт, проекты, наглядные пособия и игры, материалы олимпиад, книги и статьи, игры для уроков биологии, методика воспитания информационной культуры на уроках биологии, учебно-методический комплекс по экологии, который позволяет конструировать биосферу, проектно-ролевая игра, связанная с генной инженерией, а также образцы рабочих тетрадей по общей биологии.

Проект «Интернетурок» (<https://interneturok.ru/>) предназначен для использования коллекции видеуроков по биологии с 5 по 11 класс.

Архив журнала «Биология» (<https://bio.1sept.ru/bioarchive.php>) содержит материалы с 2000 по 2018 годы, дает широкую информацию о интересных публикациях в области биологии.

Страница Учительского портала (<https://www.uchportal.ru/>) содержит много полезной для учителя биологии информации: конспекты готовых уроков, презентации к занятиям, материалы мультимедийных и печатных тестов, материалы внеклассных мероприятий, разработанные контрольные работы, материалы рабочих программ, дает возможность использования интерактивной доски и компьютерных программ для изучения биологии.

В материалах проекта «Зооклуб. Мегаэнциклопедия о животных» (<https://zooclub.ru/>) размещен огромный массив информации по зоологии, здесь можно найти все необходимое по зоологии.

Сайт Государственного Дарвиновского музея (<http://www.darwinmuseum.ru/>) содержит много полезной и интересной научной и научно-популярной информации, есть значительное количество видеоматериалов, будет полезен во внеурочной деятельности учителя.

Информационный сайт Зоологического музея Российской академии наук (<http://www.zin.ru/>) содержит много необходимой информации: про сам зоологический музей, научные публикации, проекты, материалы о животных и видеоматериалы.

Сайт информационной системы «Биоразнообразие России» (<http://www.zin.ru/BioDiv/index.html>) дает полную информацию про распространение по регионам в России растений, животных, грибов, протистов и бактерий.

Сайт Научно-исследовательского зоологического музея Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (<https://zmmu.msu.ru/>) интересен не только экспозицией, но и научными работами, размещенными на сайте.

Популярная энциклопедия Флора и фауна (<http://sci.aha.ru/biodiv/anim.htm>) содержит базу данных почти по 4000 видам представителей мировой флоры и фауны, включая и редкие, и чрезвычайно распространенные виды.

Информационный сайт о живой природе (<http://biodat.ru/>) содержит много полезной информации о живой природе и разнообразии, охраняемых природным территориям, архив проектов, экологические новости, базу информации и знаний.

Атлас анатомии человека (<https://anatomcom.ru/>) дает полную характеристику строения тела человека, состоит из трех основных разделов скелет, мышцы и внутренние органы.

Проект The animal world (<http://www.theanimalworld.ru/>) расскажет нам про животных, птиц, рыб и насекомых с изображениями и полноценным описанием.

Проект «Общая биология» (<http://dronisimo.chat.ru/homepage1/ob.htm>) содержит большую информационную базу по общей биологии.

Проект «Новый взгляд на преподавание биологии» (<http://www.modernbiology.ru/index.html>) содержит весьма внушительную базу данных. Особый интерес вызывают виртуальные лабораторные работы. Также здесь есть методическая копилка, материалы для закрепления тем, тесты, алфавитный словарь биологических терминов.

Проект «Биуроки» на своем сайте разместил кроссворды, тесты, ребусы, материалы для учителей и книги, которые могут быть полезны при изучении биологии.

Материалы сайта учителя биологии и экологии (<https://www.mirbiologii.com/>) содержат базу дистанционных уроков по биологии для всех классов общеобразовательной школы. Также информационная база содержит электронную библиотеку мультимедийных презентаций ко всем разделам школьного курса биологии, к внеурочным мероприятиям, материалы заданий-измерителей, опорных схем, ребусов, кроссвордов, коллекцию фото- и видеоматериалов.

Выводы. В результате проведенных исследований были отобраны 23 наиболее информативных, действующих и обновляющихся цифровых ресурса. При использовании данных цифровых образовательных ресурсов должна значительно повыситься мотивация к образовательному процессу как обучающихся, так и педагога. Интерактивные элементы, игры и квесты дадут возможность разнообразить занятия и сделать их более интересными, что, в итоге должно привести к повышению эффективности усвоения учебных материалов.

Перспективы дальнейших исследований: проверить на практике эффективность использования данных цифровых образовательных ресурсов и влияние их использования на уровень усвоения учебного материала обучающимися.

Литература:

1. Воронин Д.М. Обучение с применением дистанционных образовательных технологий или какими цифровыми инструментами должен владеть педагог / Д.М. Воронин, А.В. Киселев, Киселева И.В. / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 4. – С. 93-96.
2. Воронин Д.М. Основные компетенции преподавателя в смешанном обучении глазами студента / Д.М. Воронин, А.Н. Нечаев // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 129-132.
3. Днепровская Н.В., Шевцова И.В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения // Высшее образование в России. – 2020. – №12. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytye-obrazovatelnye-resursy-i-tsifrovaya-sreda-obucheniya> (дата обращения: 02.08.2021).
4. Кучаев Р.М., Мальсагов Б.С., Чолаев А.Х. Роль цифровой среды обучения в современном образовании // МНКО. – 2020. – №6 (85). [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tsifrovoy-sredy-obucheniya-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 02.08.2021).
5. Мухаметзянов И.Ш. Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2020. – №15-1. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-prostranstvo-v-obrazovanii-ozhidaniya-vozmozhnosti-riski-ugrozy> (дата обращения: 02.08.2021).
6. Ослякова И.В., Прокопчук А.Р., Гаврилова Е.А. Педагогические особенности образовательной деятельности в цифровой среде // Современное педагогическое образование. – 2020. – №12. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osobennosti-obrazovatelnoy-deyatelnosti-v-tsifrovoy-srede> (дата обращения: 02.08.2021).
7. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Про-Пресс», 2020. – 33 с.

8. 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. ISBN 978-5-85219-694-1.

9. Voronin D.M., Koloskova T.A. and Astafieva O.A. Innovative Master's program "Digital Pedagogy" / SHS Web of Conferences 113, 00031 (2021). [Электронный ресурс]: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00031.pdf (дата обращения: 02.08.2021). <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300031>

10. Voronin D.M., Nechaev A.V., Voronina E.G. Learning with the use of distance learning technologies or what digital tools should a teacher possess? / SHS Web of Conferences 113, 00032 (2021). [Электронный ресурс]: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00032.pdf (дата обращения: 02.08.2021). <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300032>

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна
Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь);
кандидат технических наук, доцент Горденко Дмитрий Владимирович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат технических наук, доцент Резеньков Денис Николаевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Обучающиеся неспециальных факультетов на занятиях получают необходимые сведения по языку и методике работы над ним, однако этого времени недостаточно для выработки нужных умений и навыков. Экспериментально установлено, что хорошее владение иностранным языком можно получить за 300-350 часов самостоятельной работы, которая является продолжением аудиторных занятий, но многие обучающиеся и при этих условиях не достигают нужных результатов. Это является следствием того, что обучающиеся не умеют правильно организовать свою самостоятельную работу. Ежедневные часовые занятия иностранным языком по представленной схеме обеспечивают подавляющему большинству обучающихся неспециальных факультетов выполнение поставленной перед ними цели, и смогут пользоваться иностранным языком для получения дополнительных знаний согласно их личным интересам и потребностям.

Ключевые слова: знания, умения, самостоятельная работа, иностранный язык.

Annotation. Students of non-special faculties in the classroom receive the necessary information on the language and methods of working on it, but this time is not enough to develop the necessary skills and abilities. It has been experimentally established that a good command of a foreign language can be obtained in 300-350 hours of independent work, which is a continuation of classroom studies, but many students do not achieve the desired results even under these conditions. This is a consequence of the fact that students do not know how to properly organize their independent work. Daily one-hour foreign language lessons according to the presented scheme ensure the vast majority of students of non-special faculties fulfill their goals, and will be able to use a foreign language to gain additional knowledge according to their personal interests and needs.

Keywords: knowledge, skills, independent work, foreign language.

Введение. Современному рынку труда необходимы специалисты, обладающие не только определенным набором профессиональных знаний, – они должны быть максимально адаптированы к профессии и рабочему месту, быстро включаться в рабочий процесс с момента трудоустройства, быть компетентными в решении всех профессиональных вопросов в своей области и ориентированными на максимальный результат своей деятельности. В этих условиях на вузы возлагается задача формирования компетентно-ориентированной личности, обладающей необходимыми знаниями, навыками и умениями получаемой профессии.

Главной же целью обучающегося в учебном заведении является получение знаний. Зачастую, количество получаемых знаний ограничивается содержанием учебного плана того или иного учебного заведения. В результате у обучаемого человека формируются убеждения, которые получаются из реальных фактов и аргументов, доводимых ему преподавателем.

Получив определенный объем знаний по предмету, обучаемый пытается воплотить данные знания в действие, одновременно с этим формирует умения. Умения, доведенные до автоматизма, можно считать навыками обучаемого полученными в результате процесса обучения. Знания, умения и навыки обучаемого не систематизированы. Совокупность полученных знаний, умений и навыков не представляют для обучаемого большой значимости. Он не осознает достаточно ли их для дальнейшей успешной деятельности, как специалиста по осваиваемой профессии.

В данной ситуации обучаемому необходим наглядный пример применения своих знаний и умений. Таким примером может быть практический опыт, в ходе которого он применяет полученные знания и умения. Обучаемый, исполняя обязанности по выбранной профессии, может провести некий анализ полученных знаний и умений, и в случае необходимости, зная источники информации углубить их и повысить имеющиеся навыки.

Однозначно можно утверждать, что человек не может быть компетентен во всех областях. Он может иметь обширные знания по различным предметам и дисциплинам, но не иметь умений и навыков в них. Свойство личности человека построено таким образом, что знания и умения, не востребованные им продолжительное время, будут постепенно забываться, и в итоге, могут быть совсем утеряны. С этой целью формирование компетентного специалиста, профессионала в обучении введен компетентностный подход в преподавании. Данный подход подразумевает, что в результате освоения обучающимся компетенций, которые ему необходимы для дальнейшей деятельности по полученной специальности, он будет сформирован как личность, специалист, способный в случае необходимости самообучаться и развивать свой потенциал.

Изложение основного материала статьи. С момента появления разумной жизни на земле появилось и такое понятие как знания. Возможность получать знания присуща всем живым организмам, обладающим разумом. Имея цель выживания и продолжения своего рода, все разумные существа обучались различным навыкам существования. В период появления «Человека разумного» знания вышли на новый уровень познания, – необходимо было не только выжить, но и приумножить свои познания в различных областях жизнедеятельности для дальнейшего процветания своего вида.

Знания – теоретическая составляющая, формируемая у человека на протяжении всей его жизни различными методами и средствами. Он может получать знания путем своего самообразования, под руководством учителя, преподавателя. Знания могут быть поверхностными, углубленными, специализированными и т.д. Знания есть полученные и воспринятые человеком сведения, в той или иной области, которые он может использовать, осмыслить или проверить. Сведения могут быть получены как эмпирическим, так и логическим путем, а также посредством обучения. Знания – одна из основ образовательного процесса.

Человек, обладающий обширными знаниями в различных областях жизнедеятельности, в большинстве случаев, не может считаться специалистом в этих областях, скорее его можно назвать теоретиком.

По своей сути знание – это обобщение всех известных фактов, полученных в различных областях деятельности. Другими словами, можно сказать, что знание – это объем накопленной информации, который мы можем применить в своей жизнедеятельности.

Существует много подходов, позволяющих классифицировать понятие знания, каждый из которых определяет свои признаки классификации. Одним из них, в зависимости от их предназначения различают: обыденное, интуитивное, научное, религиозное и другие. В первую очередь, нас интересует научное знание, поскольку именно наука определяет прогрессивные направления дальнейшего развития цивилизации.

Знания с каждым годом накапливаются, их становится все больше и больше, в связи с чем нормальный человек не может быть знатоком во всех областях науки. Это привело к разделению наук по отраслям.

На заре зарождения и развития научного мысли количество научных направлений было ограниченным и включали философию, астрономию, медицину и геометрию. Эволюция человеческой мысли поспособствовала появлению различных видов науки и научных направлений. Сегодня существует достаточно большое количество разнообразных научных направлений, каждое из которых имеет свои особенности.

Знания передавались от старшего поколения к младшему, наращивались и воплощались в повседневную жизнь. Еще со времен древности были люди, которые с детства занимались обучением детей. Процессу обучения придавалось большое внимание.

Если рассмотреть знания как творческое, динамическое измерение имеющегося сознания, то всякое сознание выступает в форме знания, и с этим согласны многие авторы.

Приходящие знания – это наш обширный мир, позволяющий раскрывать горизонт, зайти дальше, воплотить в жизнь задуманное, благодаря имеющемуся запасу драгоценных знаний.

После окончания вуза, приобретенные навыки самостоятельной работы становятся необходимыми для поддержания высокого уровня профессиональной компетентности специалиста, позволяют ему быть на уровне современных требований, что повышает его конкурентоспособность на рынке труда. Это особенно актуально в наше время стремительного развития науки, быстрого обновления материально-технической базы производства и довольно частых изменений в нормативно-правовой регламентации самых различных сфер профессиональной деятельности, требующих постоянной самостоятельной работы специалиста по повышению своей квалификации.

По этим причинам улучшение организации и повышение эффективности самостоятельной работы обучающихся является одной из важнейших задач учреждений системы высшего образования. Определяющей предпосылкой результативности самостоятельной работы является:

- с одной стороны, познавательная активность обучающихся;

- с другой, овладение методически правильными и научно обоснованными приемами поиска информации, ее усвоения и закрепления (фиксации), а также применения на практике (прежде всего это навыки работы с лекционным материалом, конспектирования, библиографического поиска, работы с научной литературой, культуры чтения, публичного выступления).

Помочь обучающемуся полнее овладеть методикой самостоятельной работы могут книги, где освещены основные вопросы оптимальной организации самостоятельной работы, методы обработки информации и использования полученных знаний в процессе учебы.

Огромная тяга большинства людей к знанию иностранных языков в наши дни не является данью моде. Здесь находит свое яркое проявление слияние и жизненных интересов общества, и личных интересов, и потребностей его членов. Современное состояние науки, техники, всех сфер материального производства, культуры настоятельно требует глубоких и прочных знаний иностранных языков. Однако очень часто люди, занимающиеся иностранными языками, не находят удовлетворения в своих занятиях, ибо огромные затраты времени и духовных сил не дают нужных результатов. Многие теряют веру в возможность хорошо овладеть иностранным языком. Все это происходит потому, что эти люди не знают элементарных правил методики работы над предметом.

Для более эффективного изучения иностранного языка обучающемуся первокурснику можно дать некоторые советы.

Цель изучения иностранного языка для обучающихся не филологических факультетов – это, прежде всего, научиться читать литературу по специальности с хорошим пониманием прочитанного, с умением перевести нужные части текста на родной язык, а также научиться говорить в пределах узкой тематики, используя изученный языковой материал.

Обучающиеся неспециальных факультетов имеют от 2 до 4 часов занятий языком в неделю. На этих занятиях они получают необходимые сведения по языку и методике работы над ним. Однако этого времени недостаточно для выработки нужных умений и навыков. Экспериментально установлено, что хорошее владение иностранным языком можно получить за 300-350 часов самостоятельной работы, которая является продолжением аудиторных занятий. Однако многие обучающиеся и при этих условиях не достигают нужных результатов. Это является следствием того, что обучающиеся не умеют правильно организовать свою самостоятельную работу.

Начало для успешной самостоятельной работы над языком закладывается на учебных, аудиторных занятиях. Поэтому первое, что необходимо для обучающегося – это научиться работать на занятиях все рабочее время. Здесь его внимание должно быть сосредоточено на осмыслении языкового материала. Нельзя уходить с занятий, не осмыслив преподнесенного нового материала, ибо это не только затруднит самостоятельную работу над ним, но очень часто делает ее бесполезной.

Осмыслив преподнесенный материал на занятиях и получив задание для самостоятельной работы, необходимо придерживаться строго режима в последней. Языком нужно обязательно заниматься ежедневно. На каждый день должна быть определена четкая задача, которую необходимо выполнить. Лучшие обучающиеся поступают так. Во-первых, они не теряют ни одной минуты на занятиях; во-вторых, ежедневно работают над выполнением полученных заданий; в-третьих, каждый день заучивают по несколько новых слов сверх программных занятий. Слова заучиваются ими обычно не изолированно, а во фразах. Таким образом, уже первый год занятий дает такому обучающемуся около 2000 слов "сверх программы" и столько же "программных". А, зная 4000-6000 слов, уже можно прочитать любую нетрудную книгу и вести разговор на повседневные темы. Таким образом, для обучающегося, изучавшего иностранный язык в школе, уже на первом году обучения в вузе реально достижение целей изучения иностранного языка. А обучающийся, который иностранный язык

в школе не изучал, добьется такого результата, конечно, позже, но лишь на полгода.

Ежедневные занятия языком следует начинать с чтения вслух (10-15 минут). За это время не следует стремиться прочесть "больше". Обычно обучающиеся неспециальных факультетов пренебрегают этим, а напрасно. Ведь хорошее понимание читаемого текста в большей степени зависит именно от техники чтения.

Ежедневные часовые занятия иностранным языком по рекомендованной выше схеме обеспечат подавляющему большинству обучающихся неспециальных факультетов выполнение поставленной перед ними цели, и они смогут пользоваться иностранным языком для получения дополнительных знаний согласно их личным интересам и потребностям.

Выводы. Несколько советов обучающимся специальных факультетов.

Если выработка "языкового чутья" нужна каждому, изучающему иностранный язык, то обучающемуся-языковеду без этого просто нельзя обойтись. Поэтому все внимание обучающегося-языковеда должно быть направлено на осознание деталей и тонкостей пользования языком в конкретных ситуациях. Теперь, когда обучающиеся факультета иностранных языков должны овладеть двумя иностранными языками, это проникновение в особенности каждого языка в отдельности должно занимать главное место в работе. Но проникнуть в тонкости языковых форм, идиоматические выражения и установившиеся обороты речи можно лишь тогда, когда будешь отлично знать жизнь, быт, обычаи и нравы народов, языки которых изучаешь. Достаточно сказать, что даже при отличном знании чужого языка и умении пользоваться им человек может оказаться смешным в такой простой жизненной ситуации, как, например, приветствие иностранца, если не знаешь обычаев народа. Так, у русских невежливо будет, если мужчина не поприветствует знакомую женщину первым. У англичан, наоборот, мужчина будет невежливым в том случае, если он будет приветствовать знакомую женщину первым.

Для обучающегося факультета иностранных языков и филологических факультетов основным должно быть владение иностранным языком в целях общения, как в устной, так и в письменной речи. Поэтому с первого же дня обучения обучающиеся сами должны заботиться о том, чтобы создать для себя "языковую среду". Нужно начать говорить между собой на иностранном языке немедленно, если даже эти попытки будут казаться нелепыми и неверными. Необходимо ежедневно слушать иностранную речь, используя технические средства, причем на всех этапах слушания и говорения. Стоит отказаться от осмысления языкового материала за счет перевода. Нужно стараться проникать в суть данного иностранного языка исходя из его специфики, а не из специфики родного языка или другого иностранного языка, который известен лучше.

Если обучающийся – не языковед должен осмыслить языковой материал, в основном исходя из конкретных ситуаций пользования им, без знания тонкостей теории языка, то обучающемуся языкового факультета нужно усиленно работать над теорией языка.

Грамотный филолог – это не только виртуоз в практическом пользовании иностранным языком, но и знаток теории языка, знаток жизни, быта, обычаев и нравов народа, который является творцом и носителем изучаемого им языка.

Литература:

1. Горденко Н.В., Цыганкова Е.А., Горденко Д.В., Белевцев В.В. и др. Особенности формирования компетентностно-ориентированной личности в различных областях обучения: монография / Под общ. ред. Н.В. Горденко. – Ставрополь: СЕКВОИЯ, 2021. – 260 с.
2. Иноценко В.А., Горденко Н.В., Крюкова И.В. Формирование профессионально-ориентированных компетенций современными методиками обучения. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2020. – С. 298-303.
3. Калинин В.В., Горденко Н.В., Кособлик Е.В. Самостоятельная работа как процесс формирования компетенций в образовательной среде вуза. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2020. – С. 304-309.
4. Резеньков Д.Н., Гуц С.И., Горденко Н.В. Современные методы обучения с учетом совершенствования Российского образования. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 198-203.
5. Рыжов А.В., Пожидаев С.В., Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций. // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 200-204.
6. Горденко Д.В., Резеньков Д.Н., Горденко Н.В. Формирование компетенций инновационными методами обучения. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 116-118.
7. Куцев П.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Совершенствование организации учебно-воспитательного процесса по формированию у обучающихся профессиональных умений и навыков. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 253-256.
8. Цыганкова Е.А., Горденко Н.В., Горденко Д.В. Совершенствование уровня образования на основе инновационных методов обучения. // В сборнике: Наука и общество: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов III Международная научно-практическая конференция. – 2018. – С. 96-102.
9. Горденко Н.В. Роль образовательных организаций в обучении предпринимателей. // В сборнике: Актуальные вопросы развития субъектов малого и среднего предпринимательства. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 20-22.
10. Горденко Н.В. Психологические основы обучения. // Вестник СевКавГТИ. – 2010. – № 10. – С. 21-23.

УДК 371

доктор филологических наук, доцент Грозьян Нина Федоровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат филологических наук, старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

МАЛЫЕ ЖАНРЫ ФОЛЬКЛОРА И ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ

Аннотация. В статье раскрывается методический потенциал использования произведений малых форм фольклора в педагогическом процессе воспитания и обучения детей младшего школьного возраста. Показано значение пословиц, поговорок, загадок, скороговорок, шуток, песенок и других жанров устного народного творчества в формировании нравственных чувств, мышления, речи, полезных привычек, позитивного поведения обучающихся в начальной школе.

Ключевые слова: фольклор малых форм; жанровое разнообразие устного народного творчества; урок, обучающиеся, методика восприятия произведений детьми; воспитание средствами фольклора.

Annotation. The article reveals a methodical potential of using small pieces of folklore forms in the pedagogical process of upbringing and education of children early school age. The significance of proverbs, riddles, tongue twisters, jokes, songs and other genres of folklore in the formation of moral feeling, thought, speech, habits, positive behavior of children in elementary school.

Keywords: folklore of small forms, variety of genres of folklore; lesson, learners, technique of perception of works of children, raising funds folklore.

Введение. Фольклор – устное народное творчество, которое уходит своими корнями в историю народа. Фольклор имеет довольно большое значение для воспитания и обучения детей на начальной ступени обучения. Все программы обучения в школе включают устное творчество родного народа в детское чтение и восприятие. В учебных книгах по литературному чтению для начальной школы обязательным является раздел устного народного творчества. Содержание произведений устного народного творчества прошло испытание временем, стало классикой словесного искусства. В наше время важно точно выбрать методические приемы подачи произведений детям. Это должны быть такие способы ознакомления с фольклором, чтобы они привлекли внимание, заинтересовали ребенка, живущего в развитой информационной среде.

Малые фольклорные жанры отличаются большим многообразием типов и форм. Это многообразие обусловлено наличием особенностей изучения малых жанров фольклора на начальной ступени обучения.

Актуальность и значимость предложенной темы обусловлена рядом факторов. Малые фольклорные жанры выполняют большое количество функций, в том числе педагогических. В современных условиях совершенствования системы образования, изменений не только его форм, но и содержания, определяются вопросы эффективности и целесообразности использования традиционных средств обучения, развития и воспитания младших школьников.

Цель статьи – рассмотреть малые жанры фольклора, раскрыть их воспитательное значение на уроках литературного чтения в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Малые жанры фольклора – это небольшие по объему произведения устного народного творчества, которые имеют устную форму распространения, особую художественную форму и коллективность создания. Основными признаками, характеризующими фольклорные произведения, считают устную форму их распространения, коллективность создания и особую художественную форму. Выделяют следующие малые фольклорные жанры как: дразнилки, загадки, колыбельные, пестушки, пословицы и поговорки, потешки, приговорки и заклички, приметы и присказки, скороговорки, страшилки, считалки, шутки и прибаутки [1].

Загадка – это один из самых интересных жанров фольклора. Загадка – это краткое иносказательное описание предмета, предлагаемое для разгадки. Загадка состоит из двух частей, которые неразрывно связаны между собой: загадки, то есть вопроса, и разгадки – ответа [3]. Например:

За рекой они росли,
Их на праздник привезли.
На веточках иголки.
Что же это?.. [5, с. 190]

Одна из основных функций загадки, как образца устного народного творчества – это ее игровое художественное значение. Педагогическая функция загадки заключается в том, что с ее помощью дети, в частности учащиеся младшего школьного возраста, узнают название и признаки вещей, загадка учит мыслить, фантазировать и сравнивать.

Пословица – народное изречение, в котором выражается не мнение отдельных людей, а народная оценка, народный ум [3]. Например, «Вся семья вместе, так и душа на месте»; «У милого дитяти много имен» [5, с. 177].

Приобщая учащихся младшего школьного возраста к восприятию пословиц как малого фольклорного жанра, мы формируем у них нравственные представления, развиваем мышление, обогащаем речь.

Поговорка – это образное выражение, которое широко распространено. Она метко определяет какое-либо жизненное явление. Поговорка передает эмоционально-экспрессивную оценку разных жизненных явлений [3]. Например, «Легко на помине» [5, с. 177]. Поговорка, в отличие от пословицы не содержит обобщающий поучительный смысл.

Пословицы и поговорки несут в себе большое воспитательное значение, еще с древнейших времен они выступали как педагогические средства. Самая распространенная форма пословиц – это наставление. С точки зрения педагогики, а точнее педагогического воздействия на учащихся младшего школьного возраста, нас интересует данная категория наставлений: поучения, которые наставляют детей на добрый нрав, в том числе и правила поведения. Многие пословицы представляют собой мотивированные и аргументированные призывы к самосовершенствованию [2].

Прибаутка – это малый фольклорный жанр. С.И. Ожегов даёт следующее определение данному жанру малого фольклора: «Забавная, остроумная, обычно рифмованная поговорка, вставляемая в речь...» [4]. Прибаутка произошла от слова «баять», что означает рассказывать. Например:

Петя, Петя, петушок,
Золоченый гребешок,
Масляна головушка,
Шелкова бородушка,
Петя по двору ходил,

Перо Петя уронил [5, с. 216].

Данный жанр устного народного творчества предназначен для развития маленьких детей. Прибаутками потешают и развлекают детей. Прибаутка, в отличие от потешки, не сопровождается игровыми действиями. Она помогает разнообразить мир ребенка.

В толковом словаре С.И. Ожегова малый фольклорный жанр «небылица» трактуется следующим образом: «...представляют собой песенки-стихи, в которых произвольно изменены связи и отношения, характерные для реальной действительности» [4]. Например:

На болоте стоит пень,
Шевелиться ему лень.
Шея не ворочается,

А посмеяться хочется [5, с. 216].

Небылицы – это особый вид прибауток. Они помогают ребенку понимать, что реальное, а что выдуманное, фантастическое; они укрепляют ребенка в правильном ощущении и восприятии мира.

«Присказка, – отмечается в толковом словаре русского языка, – короткий смешной рассказик, прибаутка, обычно предисловие к сказке» [4]. Однако, присказка может встречаться не только в начале сказки, она может промелькнуть и в середине, и в конце. Приведем примеры присказок:

- в начале сказки: «В некотором царстве, в некотором государстве»;
- в середине: «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается»;
- в конце: «Вот и сказка вся, больше плестя нельзя. Сказке конец, а мне березовый ларец. В ларце плошки да ложки, губные гармошки: петь-плясать да поживать, нашу сказочку похваливать» [5].

Присказки в сказках готовят ребенка к происходящим в ней событиям, они могут описывать место и настраивать слушателей, то есть детей, на сказочный лад. В третьем, четвертом классе, обычно, при изучении сказок, просят найти данный жанр малого фольклорного творчества.

Потешки – песенки-приговорки, которые сопутствуют игре с пальцами, руками. Например:

Сорока-ворона
Кашку варила,
Деток кормила.
Этому дала,
Этому дала,
Этому дала,
Этому дала,
А этому не дала.
Он в лес не ходил,
Дров не рубил,
Воду не носил,
Печь не топил, –

Нет тебе кашки! [5, с. 39]

Все потешки отличаются ритмичностью. Потешка неотделима от игрового начала. Они объединяют в себе выразительное слово, изобразительную игру, ритмичность счета и наставительность. Потешки могут вызывать в ребенке чувство сопереживания, доброжелательности и дружелюбия.

На уроках в начальной школе потешки можно использовать на любом уроке, когда проводится пальчиковая гимнастика.

«Пестушки, – отмечается в толковом словаре русского языка, – короткие стишки или песенки, которыми взрослые сопровождают физические движения, упражнения, способствующие развитию ребенка...» [4]. Само слово пестушка произошло от слова «пестовать», что означает нянчить, холить. Например:

Потягуношки, потягуношки!
Поперек толстунушки,
А в ручках хватунушки,
А в ножках ходунушки,
А в роток заговорок,
А в голову разумок [5, с. 76].

Пестушки помогают поддерживать у ребенка в период бодрствования хорошее настроение.

Скороговорки – это фраза, построенная на сочетании звуков, которые затрудняют быстрое произношение слов. Другое название скороговорки – чистоговорки, так как они способствуют развитию дикции. Приведем несколько примеров: «Белый снег, белый мел, белый заяц тоже бел», «Лена искала булавку, а булавка упала под лавку» [5, с. 177].

В толковом словаре С.И. Ожегова зафиксировано: «Считалка – это произносимый нараспев стишок, которым сопровождается распределение участников игры» [4]. Например:

Погляди на небо –
Звезды горят,
Журавли кричат.
Раз, два, не воронь,
Беги, как огонь! [5, с. 218]

Считалки – это один из видов игрового материала, который может способствовать сделать школьное обучение или любую игру в школе полезной и увлекательной. Их можно использовать на занятиях в группе продленного дня, при проведении коллективных игр и во внеурочной деятельности. Считалки способствуют развитию памяти, словарного запаса и самое важное способствуют положительному эмоциональному настрою обучающихся и сплочению коллектива, обучают ребенка дисциплине [2].

Благодаря считалкам обучающиеся получают всестороннее развитие. Коллективная детская игра стимулирует заучивание считалок. А когда происходит выбор ведущего в игре, дети приучают себя сами все делать честно. Таким образом, зарождается уважение к коллективу, посредством соблюдения правил.

Дразнилки – это немного своеобразный жанр устного народного творчества, так как это шуточные, часто обидные стишки, которые высмеивают участника ссоры. Например:

Жадина-говядина,
Соленый огурец,
На полу валяется,

Никто его не ест... [5, с. 78].

Дразнилки зачастую отражают негативные моменты в восприятии детьми окружающего их мира. Данный жанр фольклора учит детей уменью подмечать плохое, развивает чувствительность к нелепым ситуациям. В дразнилках могут высмеиваться плохие привычки, такие как: трусость, хвастовство и др.

Приговорки и заклички – это короткие рифмованные приговоры, обращения. Единственным отличием между ними является то, что заклички – это обращение к различным природным явлениям, которые имеют заклинательный смысл, а приговорки – это обращения к живым существам [3]. Например:

Дождик, дождик, веселей
Капай, капай, не жалей!
Только нас не замочи!
Зря в окошко не стучи –
Брызни в поле пуше:
Станет травка гуще! [5, с. 216]

Дай молочка, буренушка,
Хоть капельку – на доньшко.
Ждут меня котят,
Малые ребята.
Дай им сливок ложечку,
Творогу немножечко.
Всем дает здоровье
Молочко коровье! [5, с. 217]

Выводы. Таким образом, благодаря малым фольклорным жанрам обучающиеся начальных классов учатся говорить правильно, четко, образно, глубже выражают свою мысль, что отражается на качестве занятий и уроков. Занимательные формы подачи фольклорных произведений способствуют развитию мышления, пространственных представлений, воображения и воли детей. Фольклор расширяет общую осведомленность об окружающем мире, о родном крае; влияет на формирование нравственных представлений, чувств и оценок ребенка, норм поведения, на воспитание эстетического восприятия и чувств; способствует развитию речи, обогащает словарный запас образными выражениями, помогает ребенку объяснить свое отношение к прослушанному.

Литература:

1. Аникин В.П. Русское устное народное творчество: учебник для вузов. – М.: Высш. шк., 2004. – 735 с.
2. Аникин В.П. Теория фольклора. – Москва, 2009. – 279 с.
3. Капица Ф.С., Колядич Т.М. Русский детский фольклор: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Флинта, 2017. – 320 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 2000. – 940 с.
5. Сахипова З.Г., Асадуллин А.Ш., Сулейманова С.Г. Читаем детям: Книга для чтения детям. – СПб: Просвещение, 2000. – 239 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Джиеова Айна Руфиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ);

доктор педагогических наук, профессор Малиева Залина Колумбовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ);

кандидат педагогических наук, профессор Бесаева Аза Герсановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова» (г. Цхинвал)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается суть ценностей и ценностных ориентаций, их место в личностном развитии подрастающего поколения. Приводятся варианты организации педагогического взаимодействия по формированию ценностных ориентаций школьников на уроках литературы на примере изучения повести В.В. Быкова «Сотников», рассказа В.П. Аксенова «Завтраки сорок третьего года», повести С. Агузарова «Честь». Делается вывод о том, что размышления над идейным содержанием данных произведений убеждают учащихся в непреходящей ценности законов нравственности, продиктованных незыблемыми категориями морали, и в необходимости неукоснительного следования им.

Ключевые слова: ценностное пространство, ценностные ориентации, педагогическое взаимодействие, идейное содержание, нравственный выбор, гражданская позиция.

Annotation. The article considers the essence of values and value orientations, their place in the personal development of the younger generation. The variants of the organization of pedagogical interaction on the formation of value orientations of schoolchildren in literature lessons are given on the example of studying the story by V.V. Bykov "Sotnikov", the story by V.P. Aksenov "Breakfasts of the forty-third year", the story by S. Aguzarov "Honor". It is concluded that reflections on the ideological content of these works convince students of the enduring value of the laws of morality dictated by unshakable categories of morality, and the need to strictly follow them.

Keywords: value space, value orientations, pedagogical interaction, ideological content, moral choice, civic position.

Введение. Ценностное пространство человека служит надежным основанием для формирования его как личности, определяющим феноменом, регулирующим его поведение, детерминирующим общий характер его деятельности, способствующим осознанию смысла и значимости собственного существования.

Система ценностей индивида – это целый мир: непростой, непрерывно развивающийся, полный столкновений и парадоксов. Человек оценивает события собственной жизни, объекты собственной деятельности, исходя из их значимости,

реализуя таким образом ценностное отношение к окружающему. В качестве ценностей выступает для человека все то, что имеет для него конкретную значимость, личностный или общественный смысл [6].

Изложение основного материала статьи. Под ценностью в психолого-педагогическом знании понимается понятие, применяемое для обозначения предметов и их характеристик, абстрактных объектов, выражающих социальные идеалы и воспринимаемых в данной связи как эталонные [10]. Социальные ценности, находя непосредственное выражение в повседневной деятельности человека, трансформируются в личностные, осознанные, во многом детерминирующие его поведение, выражающиеся в его установках, убеждениях, интересах, мировоззренческой направленности и проявляющиеся в качестве его ценностных ориентаций [7].

Согласно концепции Г.М. Андреевой, ценности могут интерпретироваться как «абстрактные цели», служащие человеку основанием для осуществления оценки рассматриваемых вопросов, качеств, поступков и пр. [5, с. 45-50]. Они не воздействуют на человека непосредственно, но проявляются в арсенале его ценностных ориентаций как главного компонента целостной структуры диспозиций личности.

Ценности социума, как правило, преломляются через личность каждого конкретного индивида и способны различным образом детерминировать его поведение. При этом факт существования ценностей, считающихся «общечеловеческими», обеспечивает четкость, ясность и полноту восприятия меры действительности ценностной системы. Как утверждают психологи, определенный арсенал ценностей представляет собой достояние всех индивидов безотносительно к социальной принадлежности и детерминирует жизненную устойчивость разных социальных общностей [4; 5; 11]. Ценностные же ориентации, распространяясь на все многообразие эстетических, правовых, политических, экологических, экономических, мировоззренческих знаний, представлений и убеждений личности, служат базовой составляющей ее сознания. Именно ориентации выступают основанием для выбора индивидом лично значимых для него реалий, установления целесообразности данного выбора, а затем включения их в собственный арсенал ценностей. При этом первостепенную важность приобретают ориентации, устанавливаемые личностью как приоритетные, магистральные, системообразующие.

Приоритетная устремленность ценностных ориентаций вполне убедительно формулируется в психологическом знании как конкретная жизненная позиция, диктующая характер поведения и деятельности не только в пределах производственного пространства, но и в конструировании жизненной стратегии индивида [5].

Система ценностных ориентаций служит серьезным модератором всей деятельности личности, ибо она обеспечивает соотношение индивидуальных потребностей и мотивов с сознательно принятыми индивидом функционирующими в социуме ценностями и правилами. Согласно теории В.Г. Алексеевой, рассматриваемый феномен может трактоваться как рассчитанная на самостоятельный субъективный выбор совокупность механизмов включения социальных ценностей в механизм деятельности и поведения людей. По мнению ученого, система ценностных ориентаций – это мощнейшая основа освоения духовной культуры социума, трансформации культурных ценностей в стимулы и мотивы трудовой и утилитарно личностной деятельности людей [4, с. 63-70].

В настоящей работе мы придерживаемся точки зрения исследователей А.В. Капцова и Л.В. Карпушиной, которые определяют рассматриваемый феномен как довольно стабильную, общественно обусловленную устремленность индивида на достижение целей, имеющих для него жизненно важную значимость, проявляющихся в форме конкретных личностных свойств, поведенческих моделей и характеризующихся относительной абстрагированностью от типичных обстоятельств [9, с. 15]. На основании вышеизложенного мы считаем, что ценностные ориентации являют собой социально-психологическую категорию, характеризующую тенденции и содержание активности индивида и являющуюся компонентом системы его многообразных отношений, детерминирующую его общий подход ко всему окружающему и самому себе, суть и характер личностных установок, поведения, поступков.

Система ценностных ориентаций человека является, как известно, наиболее существенной составляющей его сознания, основанием для выбора субъективно значимых для него объектов, определения меры их полезности и важности.

Формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения в значительной мере обуславливается содержательным наполнением педагогического взаимодействия в образовательном пространстве школы [4]. Именно поэтому в числе первоначально важных положений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования обозначается не только формирование у школьников системы предметных знаний, развитие умений и навыков. Основным приобретением учащихся в условиях общеобразовательного учреждения является формирование у них ценностных ориентаций, состоящих в соотношении поступков и фактов с действующими в социуме этическими принципами, умении ориентироваться в сложной системе социальных ролей и межличностного взаимодействия, в развитии понимания моральных норм, возможности правильного нравственного выбора на основе общественных и личностных ценностей [1].

На конструктивное решение данной задачи направлено содержание всех образовательных дисциплин, однако в большей мере достижению личностных результатов способствуют, по нашему убеждению, уроки словесности, на которых учащиеся знакомятся с содержанием литературных произведений, определяют их идейный смысл, излагают и аргументируют собственные позиции по отношению к прочитанному, анализируют поступки и личностные качества персонажей.

Одним из вариантов реализации педагогического взаимодействия в контексте формирования ценностных ориентаций школьников представляется, например, изучение произведения В.В. Быкова «Сотников» [8], в котором повествуется о двух бойцах партизанского отряда, оказавшихся в плену. Один из них – учитель Сотников – мужественно выдерживает пытки, но не предаст товарищей. Школьники отмечают, что герой отлично понимает, что будет казнен, однако, нисколько не колеблясь, принимает последнее решение: сказать, что он – командир Красной Армии и смертельный враг фашизма – находился в разведке и в перестрелке ранил полицию, к другим он не имеет никакого отношения. Учащиеся подчеркивают, что идя на верную смерть, отдавая себе отчет в неминуемой гибели, партизан думает не о собственной безопасности, а о жизни товарищей. И хотя его попытка спасти друзей оказывается безуспешной, он полностью выполняет свой гражданский долг – долг перед ними, перед всем народом, перед Родиной. Сотников не становится на путь предательства и предпочитает погибнуть с честью. Его поведение, с точки зрения десятиклассников, – пример подлинной самоотверженности, истинного героизма.

Совершенно по-иному ведет себя другой персонаж повести – товарищ Сотникова Рыбак. Направляя ход рассуждения школьников, учитель ставит перед ними вопрос: что чувствует этот человек, оказавшись в плену? Рассуждая по тексту повести, они совершенно верно отмечают, что страх смерти превалирует над всеми другими его чувствами. Находясь в подвале, Рыбак только и думает, что о собственном спасении. Его нисколько не оскорбляет предложение врагов стать полицаем. Напротив, он безмерно рад, что «теперь будет жить! Все остальное – потом» [8]...

К размышлению о принципах и моральных нормах как о непреложных моральных ценностях учащихся побуждают следующие вопросы: хотел ли Рыбак стать предателем? Собирался ли быть фашистским прислужником, выдавать секреты

партизан? Безусловно, нет. Анализируя психологическое состояние персонажа, десятиклассники отмечают, что он вполне осознаёт, что вступает на путь бесчестия, но все-таки пытается, вопреки внутреннему голосу, найти оправдание перед собственной совестью. Рыбак предполагает, что сначала поступит в полицию, а потом, выиграв себе жизнь, как-нибудь «вывернется» оттуда и отомстит врагам, как бы трудно это ни было...

Учащимся предлагается проследить, как четко и последовательно в произведении описывается путь морального падения этого человека. Вот он идет на сотрудничество с врагами и при этом не устает убеждать себя, что «большой вины за ним нет», он лишь «схитрил, чтобы выжить» [8]. Затем принимает участие в казни своего товарища, находя объяснение и оправдание даже этому страшному преступлению. И лишь шагая в строю полицаяев, Рыбак, наконец, отдает себе отчет в том, что идет в никуда, что не может быть у него больше ни товарищей, ни народа, ни Родины, ни будущего. Он выбрал свой путь, идя по которому, не сможет больше жить спокойно и счастливо, ибо будет встречать лишь ненависть и презрение окружающих. Таков, по словам учащихся, неизбежный удел предателя, морально павшего человека.

Необходимость нравственного выбора возникает не только в условиях военных действий, но и в обстоятельствах мирной жизни. Такой выбор нередко требует от личности защиты чести, человеческого достоинства, противостояния унижениям, оскорблениям, издевательствам и защиты от них. На серьезные размышления в данной связи наталкивает учащихся идейное содержание другого произведения – рассказа В.П. Аксенова «Завтраки сорок третьего года» [3]. Его главный герой нередко подвергался травле со стороны более сильных одноклассников. Они постоянно отнимали у него завтраки, которые ежедневно выдавали в школе – «липкие булочки из пеклеванной муки» [3]. Отнимали и разные другие вещи. Отобрали и трофейную авторучку, присланную ему сестрой из действующей армии, – предмет особой гордости мальчика. Конечно, нестерпимо жаль было потерянных вещей, но гораздо более ужасным было терпеть постоянные унижения и осознавать собственную слабость.

Мучительным было и сделанное ему однажды тетей замечание о том, что другие ребята приносят свои завтраки домой и делятся с близкими, а он – съедает сам. И мальчик решает, несмотря на физическую слабость перед тремя великовозрастными обидчиками, оказать им сопротивление, постоять за себя. Это попытка не только отстоять свой завтрак, но и защитить свое достоинство, свою честь. И моральная победа в этой неравной схватке, как отмечают учащиеся, именно за ним.

Подводя итог размышления над идейным содержанием рассказа, школьники отмечают, что каждый человек, оказываясь в ситуации нравственного выбора, должен оставаться верным той гражданской позиции, которую старались последовательно вырабатывать у него многие поколения предшественников.

Оптимальному решению задачи формирования нравственных ценностей и ценностных ориентаций подрастающего поколения в значительной мере содействует и изучение повести осетинского писателя С. Агузарова «Честь» [2]. Для усвоения ее идейного содержания школьникам предлагается ответить на следующие вопросы:

- Кто является главным героем повести? Что вы узнаете о его жизненном пути?
- Кого из персонажей, по вашему мнению, писатель противопоставляет Сико? Почему? Что вы можете сказать о жизненном пути Аццо Цабоева?
- Как относятся односельчане к Сико и Аццо? Почему?
- Какие поступки Сико свидетельствуют о его высокой нравственности?
- Как Сико раскрывает перед односельчанами всю низость и аморальность Аццо?
- Как складываются жизненные пути молодого поколения в семьях Сико и Аццо? Как вы думаете, почему?
- В чем состоит идейный смысл произведения? Как формулирует его сам автор? В чьи уста он вкладывает эти слова?

Почему?

В произведении сталкиваются две совершенно разные жизненные позиции, два несовместимых подхода к смыслу человеческого бытия, к той самой системе нравственных ценностей, о которой шла речь выше. С одной стороны, это философский Сико Орсанова, с другой – его морального антипода Аццо Цабоева. Разнятся, естественно, и их жизненные пути. Первый – путь Сико, человека-гражданина, истинного патриота своего Отечества, живущего не столько для себя, сколько для людей, всем своим существом творящего добро. Второй путь – путь Аццо – противоположный, выбранный человеком, руководствующимся в своих поступках лишь собственными мотивами.

Честно трудясь в колхозе, коммунист Сико становится жертвой преступников, подло оклеветавших его. Оказавшись несправедливо обвиненным в предательстве, названным врагом родного народа, исключенным из партии, Сико переживает сильнейшую душевную боль, оставившую «незаживающую рану на сердце». Однако это не мешает ему остаться порядочным человеком, сохранить чистую совесть, чего нельзя сказать о его антипode.

По-разному ведут себя эти два человека и во время немецко-фашистской оккупации. Сико, находясь на фронте, сражается с захватчиками, чтобы земля его отцов и дедов вновь стала свободной и независимой, а народ – счастливым. Аццо же продается врагу, предает соотечественников, становится полицаем. Это путь человека никчемного, ненавистного, бесполезного людям и презираемого ими, ибо предателям, как утверждает автор повести устами Сико, не должно быть места среди честных людей.

Примечательно, что по стопам двух противоположных персонажей идут и их потомки. Дети Аццо выросли, подобно отцу, нечестными, безнравственными людьми и понесли наказание за свои преступления. Что же касается сына и внука Сико – они неуклонно следуют привитой им установке жить по совести, потому что «совесть и честь никогда не делятся, они составляют одно целое» [2].

Выводы. Так размышления над идейным содержанием указанных произведений заставляют учащихся прийти к выводу о непреходящей ценности законов нравственности, продиктованных незыблемыми категориями морали. Практическая реализация вышеизложенных идей и положений в осуществлении педагогического взаимодействия в условиях образовательного процесса школы призвана всемерно содействовать воспитанию у учащихся высоких моральных качеств и ценностных ориентаций личности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Официальные документы в образовании. – 2011. – № 8. – С. 9-35.
2. Агузаров С. Честь // Осетинские повести / Пер. Дзантиева А. – Орджоникидзе: Ир, 1986. – С. 97-154.
3. Аксенов В.П. Завтраки сорок третьего года. – Луч. – 2005. – № 3-4. – С. 18-22.
4. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 2014. – № 5. – С. 63-70.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 384 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 2015. – 243 с.
7. Афанасьева И.Г. Социальные ценности и ценностные ориентации личности в историко-эволюционном процессе. – М.: Издательство МГУ, 2016. – 95 с.

8. Быков В. Повести. – Л.: Лениздат, 1987. – 608 с.
9. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи: монография. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2019. – 252 с.
10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – Словарь. – М.: Политиздат, – 2010. – 494 с.
11. Серый А.В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида. // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – Кемерово: Кузбасвуиздат. – 2019. – С. 354-360.

Педагогика

УДК 378

**кандидат филологических наук,
доцент Дронякина Надежда Владимировна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Пирожкова Алена Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ФИЛОЛОГОВ К РАБОТЕ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМ СТИХОТВОРНЫМ ТЕКСТОМ

Аннотация. В статье разработана по результатам формирующего этапа педагогического эксперимента типология англоязычных поэтических текстов по принципу интерпретативности на простые, сложные и усложненные. Предложены стратегии и тактики интерпретации англоязычных поэтических текстов – реконструкция образного мира, навигация текстового пространства и стратегия интерпретации смысла текста. Приводятся методические приёмы по ознакомлению обучающихся филологических специальностей с данными стратегиями и тактиками. Представлен результат работы с обучающимися 4 курсов филологической направленности подготовки.

Ключевые слова: интерпретативность, стратегия, тактика, поэтический текст, словесно-поэтический образ, подготовка филологов.

Annotation. The article develops a typology of English-language poetic texts based on the principle of interpretability into simple, complex and complicated based on the results of the forming stage of the pedagogical experiment. The strategies and tactics of interpretation of English poetic texts are proposed – the reconstruction of the image world, navigation of the text space and the strategy of interpretability. Methodological techniques for acquainting students of philological department with these strategies and tactics are given. The result of work with 4-year students of the philological orientation of training is presented.

Keywords: interpretativeness, strategy, tactics, poetic text, verbal and poetic image, training of philologists.

Введение. Англоязычная поэзия, особенно XX-XXI веков, является конгломератом различных литературных течений и школ, которые отличаются друг от друга как изобразительным способом отображения мира человека, так и характером осмысления окружающей реальности и ее восприятия в поэтических текстах.

Методы лингвистического анализа и теория интерпретации поэтических текстов, разработанные традиционной лингвистикой, оказываются недостаточными для адекватного толкования содержания и смысла поэтических текстов XX-XXI веков, в которых стихотворный текст теряет лирический субъект, а позже – и самого автора [6; 7]. В текстах этого периода отдается предпочтение молчанию, недосказанности. С данными особенностями поэтических текстов будущие филологи знакомятся на занятиях по литературоведению, стилистике английского языка, однако времени, выделяемого на изучение современных поэтических текстов недостаточно. В связи с этим определяется актуальность нашего исследования, заключающаяся в поиске методов и приёмов ознакомления со стратегиями интерпретации поэтических текстов на занятиях по англоязычной литературе, стилистике английского языка, теории и практике перевода.

Изменения в поэтическом мышлении отобразились в различного рода текстовых аномалиях, привели к чрезмерной усложненности в проявлении содержания и смысла постмодернистского поэтического текста. Решение этой проблемы становится возможным благодаря возникновению новой для второй половины XX века парадигмы лингвистических знаний – когнитивной лингвистики. Фокусом новой области знания становится сочетание языка и мышления. Когнитология в целом и когнитивная поэтика, в частности, разработали методологический аппарат, пригодный к анализу поэтической речи и толкования многомерной структуры поэтического текста и его единиц благодаря новому пониманию природы языковых явлений и способа их осмысления человеком [1; 4; 5; 8-10; 14]. К сожалению, в образовательных учреждениях не преподаётся дисциплина «Когнитивная лингвистика», но в русле данного направления научного познания строится преподавание базовых дисциплин филологической направленности подготовки.

Текстовый пространство англоязычной поэзии – это семиотический сплав культур англоязычных стран. Исследование текста как текстового пространства предполагает интерпретацию его смысла и значения с учетом микро- и макроструктуры, т.е. внутренних и внетекстовых связей, экстралингвистического и интралингвистического контекстов.

Ядро поэтического мира составляет система разных типов и видов словесно-поэтических образов. Наличие различных типов имплицитов, видов информации (содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой) в стихотворном тексте позволяет выделить разновидности поэтических текстов по принципу интерпретативности и разработать стратегии и тактики их пояснения [3].

Цель исследования – разработать для будущих педагогов-филологов интерпретационные стратегии анализа англоязычного стихотворного текста для понимания специфики поэтического творчества поэтов в разные литературно-стилистические периоды их деятельности.

Объектом изучения в исследовании выступает интерпретация англоязычных поэтических текстов, а предметом – стратегии и тактики интерпретации англоязычных поэтических текстов XX-XXI веков, разработанные для будущих филологов.

Иллюстративным материалом исследования послужили печатный и помещенный в Интернет корпус текстов американской поэзии XX-XXI веков.

Научная новизна исследования заключается в разработке стратегий и тактик интерпретации англоязычных стихотворных текстов, выступающих ключом к интерпретации англоязычной поэзии, способствующих углублению теории имплицитности и методики интерпретации англоязычного стихотворного текста. Впервые осуществлено распределение англоязычных поэтических текстов по принципу интерпретативности для объяснения обучающимся филологических специальностей креативных механизмов художественного творчества и сложности в вычлениении различных видов информации.

Изложение основного материала статьи. Поэтические тексты являются воспроизведением развития поэтического мышления и художественного сознания поэтов определенных литературных направлений и школ в разные историко-культурные эпохи человечества. Каждый конкретный период поэтического творчества национально-культурного сообщества имеет свои характерные черты и специфику образного отображения окружающей действительности и вероятных миров [2, с. 4]. Словесно-поэтический образ является средством особой организации словесной ткани поэтического текста, в котором воплощены различные типы опредмеченных знаний этноса о мире [2, с. 49].

В процессе работы с текстами обучающимся сообщалось, что в теории интерпретации текста общепринятым является утверждение о том, что текст обладает не одним верным смыслом и не допускает только одно правильное толкование.

Результаты работы обучающихся по интерпретации англоязычных стихотворных текстов позволили выделить три типа текста по принципу интерпретационности: простые, сложные и усложнённые.

Простыми поэтическими текстами считаем такие, в которых информация выражена эксплицитным или эксплицитно-имплицитным способом. Такая информация оптимизирует информационный баланс текста и читателя, поскольку она легче воспринимается, не требует привлечения вспомогательной информации, основывается на опытных знаниях адресатов, их понимании явлений действительности [3, с. 27-28].

Простой поэтический текст может содержать эксплицитно-имплицитную информацию, которая выражается в «стёртых» или простых видах метафоры (телесных, обонятельных и т.д.), образных сравнениях, эпитетах, смысл которых определяется лексико-синтаксическим контекстом и не требует особых усилий в дешифровке. Так, например, в словесно-поэтическом образе «jelly-hearted» сердце человека сравнивается с желе. Концептуальными импликациями номинативной единицы jelly является мягкость, подвижность, легкая для разрушения. Обобщение содержания номинативных единиц jelly в соотношении с лексической единицей heart, что эксплицитно твердую материю, наводит на мысль о том, что концептуальной метафорой словесно-поэтического образа «jelly-hearted» является ЧЕЛОВЕК – ЭТО ЧУВСТВЕННОСТЬ, МЯГКОСТЬ. Однако основой, например, словесно-поэтического образа «a brain of jelly», в котором умственные способности человека также осмысливаются через словесный образ jelly, служит концептуальная метафора ЧЕЛОВЕК – ЭТО ГЛУПОСТЬ, НЕТОРОПЛИВОСТЬ.

Сложными считаются те поэтические тексты, которые содержат имена собственные, словесные образы-символы, замедляющие, затрудняющие понимание текста. Обучающимся давалось задание привести примеры поэтических текстов, содержащих имена и словесные образы-символы. По итогам работы обучающиеся предоставили следующую информацию.

1. Поэтические тексты, содержащие имена. Так, например, стихотворный текст Л. Хьюза «A Black Pierrot» содержит словесно-поэтический образ с именем собственным: «I am a black Pierrot» [17, с. 66]. В приведенном примере оним Pierrot активирует в сознании знания о персонаже французского народного ярмарочного театра Пьеро (от фр. Pierrot, уменьшительная форма имени Пьер). Этот персонаж возник в середине XVII века. Исполнитель роли Пьеро выступал без маски, с лицом, осыпанным мукой, носил широкую крестьянскую рубаху. В характере Пьеро доминируют черты печального любовника, неудачного соперника Арлекино. Итак, очевидно противопоставление Пьеро Арлекину (неудачи – удачи, печали – радости).

Анализ словарных дефиниций, энциклопедических и справочных источников позволил выявить концептуальные импликации онимов Pierrot: печаль, неудача, страдания, слабость, отчужденность, несчастья. Перечисленные выше импликации являются составляющими концепта SORROW / ПЕЧАЛЬ. В приведенном выше словесно-поэтическом образе номинативная единица Pierrot имеет атрибутивный признак, выраженный лексической единицей black, указывающей на принадлежность персонажа к расе темнокожих людей, противопоставляет его как представителя этой расы к расе белых людей в лице Арлекино, который является любимцем судьбы, сообщества. Итак, основой словесно-поэтического образа «I am a black Pierrot» является концептуальная схема ЧЕЛОВЕК (темнокожий) – ЭТО СТРАДАНИЯ, ПЕЧАЛЬ, ОТЧУЖДЕННОСТЬ. Осмысление темнокожего человека осуществляется через концептуальный образ театрального персонажа, который является белокожим, припудренный мукой. Проведенный семантический и концептуальный анализ рассматриваемого словесно-поэтического образа позволил выявить этнокультурный смысл – темнокожий человек является слабым, подавленным и угнетённым в американском обществе.

2. Поэтические тексты, содержащие словесные образы-символы. В словесно-поэтическом образе «Now / milkweed and blackberries are keepers of the cornfield» [16, с. 59] имплицитно выражено равноправие темнокожего этноса и белого народа в американском государстве. Фитоним milkweed (молочай) является метафорой белого человека, поскольку морфема milk имеет во внутренней форме семантический компонент «белый». В свою очередь, фитоним blackberry (ежевика) является метафорой темнокожего человека благодаря наличию в его структуре колоративного компонента «тёмный». Следовательно, лексическая единица cornfield выступает параболическим образом США как мультинациональной страны, выраженный через образ поля – открытого пространства, места битвы с природой, места произрастания разных диких растений и кустарников.

Усложнёнными трактуем такие поэтические тексты, которые содержат интертекст, аллюзию или построены на конвергенции различных стилистических приёмов. Для усложнённых поэтических текстов характерно наличие глубинных импликативов, требующих применения целого комплекса методов по обработке такого рода информации.

Рассмотрим пример поэтического текста, усложнённого наличием в нем аллюзии. Так, в строках стихотворения Г. Брукс «Still do i keep my look, my identity»: «No other stock / That is irrevocable, perpetual / And its to keep. In castle or in shack. / With rags or robes. Through good, nothing, or ill» [12, с. 23] – «Ни одна другая семья не является преданной, постоянной, способной сохранить верность своим традициям. В замке или в хижине. / В лохмотьях или в платьях. В радости, бедности или горе» – имплицитно выражено единство афроамериканского этноса в чужом (американском) обществе. Преданность своим традициям стало ключом к сохранению этнической идентичности и адаптации к новым условиям жизни, что вербализировано номинативной единицей No other stock / That is irrevocable, perpetual / And its to keep. Поэтическая строка In castle or in shack. / With rags or robes. Through good, nothing, or ill является аллюзией на обет молодожёнов во время брачных церемоний (например, I promise this day / I make you mine / To worship you / Respect you / Keep you in smiles / Never in tears / Support you / And be there / In bad and good / Hug you / And give you peace / To respect you / To love you / Always.).

Специфика поэтического текста заключается в том, что по своей природе его единицы допускают множественность и противоречивость возможных интерпретаций, что приводит к неоднозначному прочтению всего произведения. Успешное

извлечение смысла текста зависит от того, какие стратегии и тактики используются для его интерпретации, то есть как строится модель его толкования. Предположим, что адекватная интерпретация его смысла предполагает, прежде всего, толкование непосредственно системы словесно-поэтических образов.

1. Стратегия реконструкции образного мира стихотворного текста предполагает применение концептуального анализа каждого словесного поэтического образа.

Тактика 1. Реконструкция концептуальных метафор, концептуальных импликаций каждого словесно-поэтического образа.

Тактика 2. Толкование содержания словесного поэтического образа.

В словесно-поэтических образах “black pudding”, “dark meat”, “brown bread”, “nursing the tough skins of figs” колоративы black, dark, brown, the tough skins of figs актуализируют негативное значение непривлекательности, низкого сорта или некачественного производства как семантических составляющих переосмысленных универсальных гастрономов pudding (традиционно светлый), meat (оттенок цвета свидетельствует о качестве продукта), bread (цвет соответствует сорту), figs (сморщенность шкуры по природе). В основе приведенных выше словесно-поэтических образов лежат концептуальные метафоры ТЕМНОКОЖИЙ ЧЕЛОВЕК – ЭТО НЕПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ.

2. Стратегия навигации текстового пространства. Словесные поэтические образы являются компонентами текстового пространства, конструируемого совместными усилиями автора, текста и читателя. Такая стратегия предполагает реконструкцию когнитивных операций и процедур, задействованных в формировании словесно-поэтических образов. Такая лингвистическая обработка текста способствует более глубокому проникновению в содержание стихотворного текста и экспликации идиостилевых особенностей поэта.

Обучающимся был предложен отрывок афро-американского стихотворного текста. Так, в словесно-поэтическом образе «They had never had one in the house before. / The strangeness of it all. Like unleashing / A lion, really. Poised / To pounce. A puma. A panther. A black / Bear» [12, с. 103] номинативная единица They had never had one in the house before эксплицирует чернокожего человека-раба (или слугу), который отождествляется с дикими животными-хищниками как по своему характеру, так и по цвету их кожи, что выражено лексическими единицами a puma, a panther, a black bear. Номинативные единицы a lion, a puma, a panther, a black bear являются словесными образами-символами мужества, силы, смелости и непокорности. Аналогия, проведенная между темнокожим человеком и диким животным, несёт положительную коннотацию, поскольку неволя побуждает то ли человека, то ли животное к решительности, самозащите и борьбе. Приведённый выше словесно-поэтический образ, в котором осмысливается темнокожий человек через конкретные образы диких животных, семантические компоненты которых переплетаются в узлы «цвет» и «сила» (духа и тела), сформированы лингвокогнитивной процедурой специализации (уточнения, конкретизации).

3. Стратегия интерпретации смысла текста предусматривает применение тезаурусного анализа для объяснения способов и средств кодирования имплицитной информации. Выбор культурного кода зависит от эпохи, в которой был создан текст; литературного течения (романтизм, реализм, модернизм, постмодернизм); жанра поэтического текста (например, блюз, джаз).

Был рассмотрен пример жанрового поэтического текста (афроамериканской поэзии джаза), усложнённого конвергенцией различных стилистических приемов:

I talked to a fellow, an 'the fellow say,

«She jes 'catch hold of us, somekindaway.

She sang Backwater Blues one day:

– «IT RAINED FO» DAYS AN 'DE SKIES WAS DARK AS NIGHT,

TROUBLE RAKEN PLACE IN DE LOWLANDS AT NIGHT.

THUNDERED AN 'LIGHTENED AN' THE STORM BEGIN TO ROLL

THOUSAN'S OF PEOPLE IS NOT GOT NO PLACE TO GO.

DEN I WENT AN 'STOOD UPON SOME HIGH OL' LONESOME HILL,

AN 'LOOKED DOWN ON THE PLACE WHERE I USED TO LIVE [15, с. 25-26].

В приведённом фрагменте чередование капитализированной парантической конструкции использовано для нарушения общего ритма текста и выделения ритмичного сегмента с помощью графического средства, напоминает взрывные удары большого барабана. Такое варьирование ритма имитирует импровизацию стиля джаза.

В процессе занятия сообщалось, что американская литература представлена этническими направлениями: индейской, афроамериканской, мексиканской и тому подобное. Обработка таких текстов требует, прежде всего, привлечения энциклопедических знаний по истории этноса, его культуре, религиозных верований, культурных ценностей, стереотипных представлений, социального статуса в обществе и тому подобное. Эти фоновые знания способствовали дешифровке культурных смыслов, рассеянных по всему поэтическому тексту.

В предложенном словесно-поэтическом образе «animals come in all colors. dark meat will roast as fast especially in as white meat the unitedstates of america's new self-cleaning ovens» [13, с. 203-204] США поясняется, что осмысливается как микроволновая печь, которая самоочищается (the unitedstates of america's new self-cleaning ovens), то есть способна к избавлению себя от всего ненужного, бесполезного, к самовосстановлению как организм любого живого существа. Метафора animals come in all colors выражает мультинационализм США. Лексические единицы dark meat, white meat являются колоративной и гастрономической метафорами темнокожего народа и белого соответственно. Номинативная единица dark meat will roast as fast especially in as white meat the unitedstates of america's new self-cleaning ovens выражает физическую идентичность представителей рас, которые враждуют, но не социальное равенство в обществе.

Выводы. Таким образом, работая с обучающимися выпускных курсов, мы пришли к выводу, что интерпретация англоязычной поэзии XX-XXI вв. – достаточно сложная работа в виду наличия большого количества течений и школ в этот период, а также в связи с недосказанностью, содержащейся в рассматриваемых текстах. Исследование опиралось на принципы когнитивной поэтики и теории образности. В результате исследования мы пришли к выводу, что при интерпретации англоязычных поэтических текстов рассматриваемого периода важно применять стратегии и тактики, а также методики интерпретации англоязычных стихотворных текстов с опорой на знание истории создания лирического произведения, контекста, в котором оно функционировало. В процессе анализа лирического произведения важно уметь определить простые, сложные и усложнённые поэтические тексты и выделить словесно-поэтический образ в анализируемом произведении.

Данное исследование выполнено в русле когнитивной поэтики с учётом методической подготовки обучающихся, а также отличается практической направленностью, может быть использовано на практических занятиях по иностранному языку, педагогике, лексикологии и стилистике, а также на дополнительных занятиях по внеурочной деятельности.

Литература:

1. Атаманова Н.В. Поэтическая звуковая картина мира как способ выражения звукового пространства художественного текста (на примере поэтического идиолекта XIX-XX вв.) // Приволжский научный вестник. – 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/poeticheskaya-zvukovaya-kartina-mira-kak-sposob-vyrazheniya-zvukovogo-prostranstva-hudozhestvennogo-teksta-na-primere-poeticheskogo>.
2. Белыхова Л.И. Модели интерпретации та перекладу поетичних текстів епохи модерну й постмодерну / Л.И. Белыхова. – Херсон: Айлант, 2004. – 92 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Малафеев А.Ю. Лингвокогнитивный анализ поэтического текста: трудности и перспективы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 6(2). – С. 140-144. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokognitivnyy-analiz-poeticheskogo-teksta-trudnosti-i-perspektivy>.
5. Маслова Ж.Н. Краткое описание основных положений когнитивного исследования поэтического текста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – С. 38-42. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkoe-opisanie-osnovnyh-polozheniy-kognitivnogo-issledovaniya-poeticheskogo-teksta/viewer>
6. Обидина Ю.С. Философия и методология науки: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Ю.С. Обидина. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2017. – 238 с.
7. Пивненко, В.В. Когнитивные операции грамматикализации в речевой деятельности / В.В. Пивненко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-3. – С. 164-170.
8. Соколова М.Н. Сопоставление подходов к изучению устойчивых поэтических образов // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2019. – № 1(178). – С. 90-96. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavlenie-podhodov-k-izucheniyu-ustoychivyh-poeticheskikh-obrazov>
9. Фомичева Ж.Е. О когнитивно-стилистическом подходе к анализу современного англоязычного литературно-художественного дискурса // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3. – С. 276-286. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kognitivno-stilisticheskom-podhode-k-analizu-sovremennogo-angloyazychnogo-literaturno-hudozhestvennogo-diskursa>
10. Хачмафова З.Р. Концептуальный анализ художественного текста в процессе обучения межкультурному общению в ВУЗе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-analiz-hudozhestvennogo-teksta-v-protssesse-obucheniya-mezhkulturnomu-obscheniyu-v-vuze/viewer>
11. Шарандин А.Л. Когнитивная поэтика в системном описании поэтического языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – С. 18-26. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-poetika-v-sistemnom-opisanii-poeticheskogo-yazyka>
12. Brooks G. Selected Poems / G. Brooks. – N.Y.: Harper Perennial, 1963. – 127 p.
13. Every Shut Eye Ain't Asleep: An Anthology of Poetry by African Americans Since 1945 / ed. by M.S. Harper, A. Walton. – Boston: Little, Brown and Company, 1994. – 327 p.
14. Freeman M.H. The Body in the Word: A Cognitive Approach to the Shape of a Poetic Text // Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis / Elena Semino and Jonathan Culpeper, eds., John Benjamins Publishing Company, pp. 23-47, 2002. – Available at: <https://ssrn.com/abstract=1427864>.
15. The Jazz Poetry Anthology / ed. by S. Feinstein, Y. Komunyakaa. – Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1991. – 320 p.
16. Komunyakaa Y. Neon Vernacular: New and Selected Poems / Y. Komunyakaa. – Hanover: University Press of New England, 1993. – 178 p.
17. Selected Poems of Langston Hughes. – 1st Vintage classics ed. – N.Y.: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1990. – 297 p.

Педагогика

УДК 37.026.9

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна

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

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ДЕБАТАХ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о необходимости использования дебатов в учебном процессе как обучающей платформы ораторскому искусству на профессиональном языке иностранном языке в образовательных организациях МВД России. Педагогический эксперимент, проводимый в контрольной и экспериментальной группах, показал, что эффективность формирования коммуникативной компетентности обучающихся повышается при акмеологическом подходе. В ходе исследования было доказано, что саморазвитие обучающихся, стимулированное технологиями проектирования, происходит авторской системой деятельности, в которой учитываются результаты целостности речевого поведения каждого обучающегося.

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, диалоговые технологии, дебаты, механизмы билингвизма, лёркер, этнопсихологические особенности.

Annotation. This article deals with the issue of debate use in the educational process as learning oratory in a professional foreign language in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. A pedagogical experiment conducted in the control and experimental groups showed that the effectiveness of the formation of communicative competence of the trainers is increased with the acmeological approach. In the course of the research work, it was proved that the self-development of trainers, stimulated by the technologies, is achieved by the author's system of activity, which takes into account the results of the integrity of the each person speech behavior.

Keywords: acmeology, acmeological approach, dialogue technologies, debates, bilingualism mechanisms, lurker, ethnopsychological features.

Введение. Интерес к деловому общению является одной из первостепенных задач при обучении профессиональному иностранному языку. И это продиктовано не только требованиями к результатам освоения программ специалитета по приказу Минобрнауки №1131 от 28.08.2020 «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего

образования – специалитет специальности Правоохранительная деятельность 40.05.02», но и для использования на практике диалоговых технологий, в том числе средствами иностранного языка, правоохранительными органами. В частности, компетенция УК 4 устанавливает способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия. Как мы понимаем, профессиональное взаимодействие не ограничивается определённым регионом и территорией России, однако владение языковыми средствами требует определённых знаний не только в области информационно-коммуникационных технологий, но в сфере межкультурной коммуникации. Речь идёт о знании выпускников психологических, социальных, культурных и этнических особенностей других народов в общении; умении анализировать, прогнозировать ход беседы, поддерживать и, учитывая намерения, желания собеседника; соблюдать общие и культурные правила этики общения; владении тактикой и стратегия общения, не дискриминируя общие принципы расовой, половой, религиозной и политической направленности. Таким образом, компетенция УК 5 определяет способности обучающихся «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» [4, с. 7]. Россия – это многонациональное государство и так сложилось, что любая культура воспринимается, как вложение в общий быт отдельных элементов культурных ценностей: проведение праздников, досугов, открытие национальных кафе с традиционной кухней и так далее. Однако психология общения требует другого осмысления, понимания языковой и концептуальной картины мира. Поэтому умение общаться с народами, проживающими на территории России, будет способствовать пониманию и правильному применению диалоговых технологий с иностранными гражданами, особенно в международном сотрудничестве по борьбе с преступностью. Миротворческая деятельность МВД России осуществляется ежегодным отбором сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации для участия в деятельности по поддержанию и восстановлению международного мира и безопасности [5].

На данный момент для неязыковых образовательных организаций системы МВД России стоят задачи не только обучить курсантов использованию технологий общения средствами иностранного языка, но и определению речевого поведения любого человека в соответствии с его культурными и этническими особенностями.

Изложение основного материала статьи. Данное исследование построено на акмеологическом подходе, доказывающим развитие личности через её самопознание и самосовершенствование. Исходя из определения «Акмеология – это отрасль научных знаний, связанная с изучением закономерностей развития профессионализма личности и деятельности взрослого человека в процессе творческого труда в период его физической, интеллектуальной и нравственной зрелости» [3, с. 34]. В связи с чем, следует выразить мысль о том, что акмеологическое учение направлено, прежде всего, на понимание человеком природы, общества, самого себя [3, с. 12]. В подтверждение выше сказанному, приведём цитату Н.А. Бердяев «меня (как человека) должно интересовать не столько характеристика среды, сколько характеристика моих реакций на среду» [1, с. 11].

В свете непрерывного образования акмеологический подход позволяет определить основные цели образования, «как целостное развитие обучающегося в соответствии с природой его творческих способностей» [3, с. 70.]. Таким образом, для выявления динамики обучения деловому общению в группах курсантов был использован комплексный подход в реализации цели обучения диалоговым технологиям, в частности дебатам. Для проведения педагогического эксперимента были выбраны две группы по специальности Правоохранительная деятельность 40.05.02. Для контрольной группы был выбран рабочий язык – русский язык, для экспериментальной группы – английский язык. Основными направлениями исследования стали лингвистическая, психолингвистическая, психологическая и методическая составляющие.

Диалоговые технологии уже являются личностно-ориентированным способом получения образования, соответственно они включают широкий спектр диалоговых приёмов и средств общения. Связи с ограниченностью во времени практического занятия и недостаточностью владения обучающимися этими приёмами в эксперименте обеих групп использовались дебаты после изучения темы «Высшее образование в России».

Методика проведения дебатов была выбрана по программе австрийского философа Карла Поппера из-за простейшего формата для начинающих игроков.

Особенность этой технологии заключается в распределении ролей среди участников диалогового процесса и построении речи с ограничением во времени. Преимущество этой игры характеризуется включением всех обучающихся в деловое общение. Выбираются основные дебатёры в две команды. Обе команды включают Премьер министра Спикера 1, Спикера 2. В зависимости от того, кто попадает в Позиционную и Оппозиционную команды решает жребий. Премьер министр каждой команды наделён полномочиями представить свою команду и выдвинуть кейс основных аргументов по выбранной теме. Спикер первый формулирует и задаёт три ключевых вопроса для оппозиции и при ответе формирует доказательную базу по своей теме. В момент перекрёстного опроса могут быть заданы вопросы из «зала», курсантами-наблюдателями. Судьи фиксируют вопросы и ответы, зачисляя баллы в протокол каждой команде. Задача второго спикера резюмировать первичный кейс высказываний и ответы оппозиционной группы. Далее выдвинуть новый кейс, обосновывая значимость своего тезиса. Для англоязычной группы предварительно делается подборка коммуникативных клише по теме «Приветствие», «Представление», «Аргументирование», «Запрос информации», «Уточнение», «Переспрос», «Согласие/несогласие», «Хезитация», которые стали опорными фразовыми единствами для построения речевого акта. Роль судьи заключалась в оценивании всех этапов речевого процесса дебатёра по определённым критериям до 10 баллов по каждому выступлению:

- определения; аргументов (их соответствие с тезисом высказывания, разнообразие, глубина, доказательная база, подкреплённая фактами);
- ошибок (искажающих факты), логика построения речевого высказывания, вопроса;
- структурированность выступления;
- культура речи; этика общения; корректность и толерантность.

Структура речевого поведения выстраивается из определения тезиса и антитезиса по заданной теме. В представленном эксперименте это:

- тезис «Количество вузов в России нужно сокращать»;
- антитезис «Количество вузов в России не нужно сокращать».

Методика проведения дебатов включает 3 этапа выступлений. Соответственно ораторская речь премьер-министра будет тематической директивной, конструктивностью которой будет достигаться за счёт правильности формулирования философии с тремя подтверждающими объективными аргументами. Кейс такого выступления может включать поддержки, основанные на проверенной статистике или научных фактах, а также мерах, содержащих условия решения проблем.

Развивающая речь первого спикера направлена на выявление слабых сторон в суждениях Оппозиции и дополнении философии своей команды. Стратегия второго этапа многозначна, поскольку умение вести диалог с оппонентом и убеждать в состоятельности своей идеи, учитывая регламент выступления и этикет ведения речевого раунда, возлагается на одного участника игры. Помощь может возникнуть лишь в том случае, если он берёт тайм-аут для совещательного голоса. На этом

этапе «зрители» процесс могут задавать вопросы обеим командам, для уточнения определенных моментов в дебатах. Одно из условий того раунда не превращать дебаты в спор, таким образом сохраняется целостность суждений, культура поведения всех участников игры.

Не менее проста и многогранная заключительная речь второго спикера, в которой расставляются приоритеты, умение придерживаться того курса философии, который оттачивался на протяжении двух раундов.

Методология проведения эксперимента включала: наблюдение; анкетирование, направленное на выявление детерминации поведения отдельного индивида в речевом поединке; опрос среди участников дебатов о преимуществах и недостатках методики проведения дебатов.

Как известно, мотивационная среда личности и особенности формирования речевого поведения индивида определяется разными факторами: коммуникативной компетентностью в речевой деятельности (по С.С. Алексееву, В.Г. Асееву, Б.Д. Парыгина и др.); преодолением коммуникативных барьеров (по Б.Г. Ананьеву, А.А. Леонтьеву, К.К. Платонову и др.); процессом мышления и восприятия информации (по М.И. Бобневой, А.В. Брушлинскому и др.); «личностными характеристиками, заданной конкретной ситуацией и специфической социальной средой, в которой будет осуществляться деловая активность» [6, с. 89] (по С.И. Самыгину, Л.Д. Столяренко и др.). Однако в данной статье будет рассматриваться ролевое поведение участников делового общения в рамках заданной коммуникативной ситуации, поскольку одна из задач акмеологии – учитывать найти такие методы, которые способствовали раскрытию творческого потенциала, стимулируя акмеологическое развитие личности и обеспечивая ее движение к вершине («акме») профессионализму деятельности [Кваша, с. 35]. Понимание начала и исхода общения, определение намерения говорящего для построения, поддержания речевого акта, формируется из выбора роли, стереотипов поведения и условий коммуникативной среды. В связи с этим актуальным является рассмотрение личностного – Я по трём критериям: «реальное – Я», «Я – образ», «Я – имидж» (по С.И. Самыгину) [6, с. 90].

Для обеих групп было составлено анкетирование «Самоутверждение Я», в котором каждому участнику процесса необходимо было оценить дебатёров по перечисленным критериям знаком «+» или «-». По подсчётам выбранных голосов со знаком «+» в контрольной группе (русскоязычной): 3 человека исполняли роль «реальное – Я», 2 человека – «Я – образ», и 1 человек – «Я – имидж», причём это было у премьер-министра, чья команда выиграла. Обусловлено это было тем, что осознание своего амплуа было продиктовано личностными установками, умением работать в команде, владением первичными навыками ораторского искусства, пониманием значимости своей должности нести ответственность за выполнение поставленной задачи. Стремление создать образ, выгладеть перед другими «особенным, неповторимым», «блеснуть» интеллектуальными возможностями, удалось двоим курсантам. Из-за того, что нет навыков вести дебаты, реальное Я со всеми мыслями и желаниями проявлялось в каждом монологе. Нарушался регламент во втором раунде по времени, задавались вопросы дополнительные командами, дебатёры вступали в спор, но при этом соблюдая этику поведения, корректно отвечая на вопросы.

В «экспериментальной» (англоязычной группе) члены команды были поделены поровну: 3 человека были определены как «реальное – Я», и оставшие 3 игроков – «Я – образ». Причиной такого разделения стал языковой барьер. Все участники в основном ограничивались коммуникативными клише и базовыми навыками задавать вопросы. Войти в роль, проявить свои личностные качества не позволяли, как объективные (владение материалом, языковыми средствами, культурными ценностями языка, методикой делового общения), так и субъективные факторы (психолингвистические процессы общения). С точки зрения психолингвистики основополагающим феноменом субъективного фактора является билингвизм, при котором у говорящего либо сформированы механизмы билингвизма, либо частично, либо только присутствует базовый набор навыков и умений. Умение использовать лингвистический опыт, соотносить полученные знания о языковой и концептуальной картине мира с родным языком, а для одного курсанта – с русским языком, как опосредованным (родной язык армянский), характеризует механизм ускоренного переключения на язык диалога. Чем большим количеством языков владеет участник игры, тем успешнее справляется как с выбором языковых средств, так грамотностью построения речи, так как этот навык уже сформирован. Двуязычие также может сопровождаться такими механизмами, как «перенос навыков из одного языка в другой», «внутренней речью». Несмотря на то, что речевой акт был совершён в режиме открытого диалога, боязнь вступить в диалог сопровождался такой особенностью поведения, как «лёкер – неизбежный тип поведения в общении». В переводе с английского языка «lurker» в первом значении – затаиться в кустах и выжидать свою жертву, во втором значении – занять ожидаемую позицию, не вступать в диалог в виду разного характера проблем [2, с. 92]. В ранних авторских исследованиях этот феномен использовался при анализе работы обучающихся в онлайн режиме. Как практика показала, в аудиторном режиме у курсантов также возникла боязнь общаться в виду того, что они могут ошибиться в выборе языковых средств, не отстоять своё мнение, идею команды из-за недостаточной языковой базы. В результате делового общения это привело к тому, что дебатёры часто брали тайм-аут для корректного формулирования вопроса или ответа. Однако позже все участники игры преодолели первичную боязнь, стали смело высказываться, при этом также допуская ошибки. Далее игра всё больше и больше захватывала всех участников процесса – это ещё раз подтверждало, что первичный опыт общения, как прививка к самовыражению, приобретён. Предметом дебатов стал уже не успех каждого по отдельности индивида, а способность отстоять философию данного тезиса любой ценой. Следует отметить, что в обеих командах не получилось воссоздать «имидж – Я», поскольку умение использовать диалоговые технологии даже в учебном процессе требует владение навыками и знаниями во всех сферах педагогического, этнопсихолингвистического и методического мастерства.

Выводы. Когда о личности говорят как об «устойчивой и организованной системе навыков» [6, с. 27], то очевидно, что эта личность обладает определёнными навыками общения, которые формируются в результате «самоконтроля», «саморегуляции», метода «репетиции в диалоговых общениях», налаживания двустороннего обмена информацией. Получение обратной связи о том, как вас воспринимают, говорит о том, что коммуникация состоялась. В связи с этим следует резюмировать, что использование дебатов, как один из методов диалоговых технологий на русском языке в первую очередь будет способствовать развитию ораторского искусства, организованности в речевом поведении благодаря лимиту времени, а на иностранном языке – дополнительно формировать профессиональные навыки в межпредметной связи с английский язык. Однако с точки зрения методологии проведения необходимо учитывать все особенности: возраст, базовый языковой уровень обучающихся, этнический состав, прагматические установки личности, тематику обсуждения, языковые средства, методику проведения технологий. Регулярность и постоянство также будет способствовать формированию у курсантов коммуникативной компетентности, так как именно в этом случае оттачиваются субъектно-субъектные отношения личности, способной принимать и использовать решения в «авторской системе деятельности», так как спонтанное проектирование и есть один из способов акмеологии стимулировать личность к её саморазвитию» [3, с. 31].

Литература:

1. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). – М.: Изд-во «Книга», 1991. – 446 с.

2. Евдокимова М.Г. К вопросу о социализации личности в онлайн режиме. // Культура. Наука, Образование. 1 (6) 2008. – Иркутск. – С. 91-98.
3. Кваша Б.Ф., Олейников В.С., Щеглов А.В. Акмеология: методологический аспект. Учебное пособие. / Под ред. В.С. Олейникова. – СПб: СПбГУ, СПб Академия МВД России, 1998. – 107 с.
4. Приказ Минобрнауки №1131 от 28.08.2020 «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования – специалитет специальности Правоохранительная деятельность 40.05.02» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.09.2020 N 59828) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_363127/ (дата обращения: 07.07.21).
5. Приказ от 30 августа 2000 г. № 914 «Об организации участия сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в миротворческих миссиях» // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/1352550/> (дата обращения: 07.07.21).
6. Психология делового общения / С.И. Самыгин [и др.] – Ростов н / Д: Феникс, 2016. – 222 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Евтушенко Светлана Яковлевна
Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (г. Владивосток)

РАБОТА С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Обучение иностранных студентов экономического профиля основывается на методических и лингводидактических принципах, в основу которых заложен коммуникативно-деятельностный подход. Стоит отметить, что профессионально-ориентированное обучение иностранных студентов на практике осуществляется на фоне интегрированного и в то же время развивающегося характера. В связи с этим, автор статьи представляет практической материал в сфере работы с научными текстами на уроках русского языка как иностранного. Рассматриваются эффективные формы этой деятельности, анализируются основные принципы отбора текстов для дальнейшей работы. Особое внимание уделяется внедрению современных технологий, которые направлены на формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов для будущей профессиональной деятельности. В качестве итога данной работы выступили определенные суждения в части оптимизации учебного процесса, участниками которого выступают студенты-иностранцы. Разработана методика для достижения такими студентами коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: компетентный подход, язык, экономический профиль, формы работы, коммуникативная компетенция, работа с текстом, учебно-методический материал, русский язык как иностранный.

Annotation. The training of foreign students of an economic profile is based on methodological and linguodidactic principles, which are based on a communicative-activity approach. It should be noted that the professionally oriented training of foreign students in practice is carried out against the background of an integrated and at the same time developing character. In this regard, the author of the article presents practical material in the field of working with scientific texts in the lessons of Russian as a foreign language. The effective forms of this activity are considered, the basic principles of the selection of texts for further work are analyzed. Particular attention is paid to the introduction of modern technologies, which are aimed at the formation of the communicative competence of foreign students for future professional activities. As a result of this work, certain judgments were made regarding the optimization of the educational process, the participants of which are foreign students. A methodology has been developed to achieve communicative competencies by such students.

Keywords: competence-based approach, language, economic profile, forms of work, communicative competence, work with text, teaching material, Russian as a foreign language.

Введение. Представляется вполне естественным, что современные процессы глобализации оказали определенное влияние на реформирование системы высшего образования Российской Федерации. На фоне появления различных концепций инновационного характера в образовании, в качестве объективной необходимости выступает наличие четкого механизма работы в учебной аудитории. Это в полной мере касается и методики обучения русскому языку как иностранному (далее-РКИ). Так, как показывает практика, совместно с тенденциями технологизации системы отечественного образования, данный механизм будет порождать и изменения в системе преподавания педагогом, который работает со студентами-иностранцами.

Представляется, что основная задача обучения студентов-иностранцев РКИ состоит в том, чтобы они достигли коммуникативных компетенций, так как именно их наличие позволит им реализовать эти компетенции в будущей профессиональной деятельности. Одновременно с этим, обучение студентов-иностранцев в технических вузах должно развиваться на базе ряда основных методических и научно-теоретических достижений, а также на применении инноваций и на базе расширения образовательного пространства [1, с. 12]. В связи с этим, для формирования у студентов данных компетенций стоит использовать в процессе обучения активные интерактивные формы обучения языку специальности. Представляется, что данная направленность работы преподавателя РКИ будет способствовать не только формированию, но и дальнейшему развитию указанных компетенций.

Изложение основного материала статьи. В Дальневосточном государственном техническом рыбохозяйственном университете среди студентов-иностранцев преимущественно присутствуют студенты из Китая. Представляется, что для данных студентов характерен особый менталитет, а также определенные академические, этнические, психологические, социокультурные особенности. В связи с этим, необходимостью является учет этих особенностей в рамках определения технологий и содержания обучения русскому языку, который является языком отечественной науки и образования [2, с. 17].

При работе со студентами-иностранцами, осваивающими экономику, педагог всегда задается вопросом о том, как именно развить у иностранных студентов образ будущей профессии, а также какие условия необходимо им создать для языковой подготовки и ее эффективности? В этом аспекте стоит согласиться с О.В. Канарской в том, что «на смену обучению, направленному на передачу и приобретение знаний, приходят современные модели обучения и развития, при которых механизм деятельности учащегося осуществляется по схеме, заданной и выстроенной педагогом. Такой механизм может быть либо технологическим, либо поисковым» [4, с. 235]. Одновременно с этим, формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов должно осуществляться не только при обучении студентов профильным предметам, но и при обучении РКИ, в том числе, в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык II».

Стоит отметить, что вопросы в сфере формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов-экономистов, а также вопросы по формированию вторичной профессиональной языковой личности активно рассматривался

такими авторами, как Я.А. Алеева, С.А. Александрова, Т.Е. Аросева. Данные авторы не случайно акцентировали внимание на том, что проблема формирования профессиональных компетенций в рамках изучения русского языка весьма актуальна для иностранных студентов, изучающих экономику, не согласиться с чем весьма затруднительно [5, с. 82]. Обобщив существующие точки зрения и практический опыт можно сделать вывод о том, что работа над текстами языка специальности должна осуществляться следующим образом:

1. Суждение об объекте и их классификация.
2. Характеристика объектов.
3. Отображение проблемы.
4. Постановка задачи.
5. Решение коммуникативной ситуации (в разных условиях).
6. Оценка итогов проблемы.

Для целей настоящего исследования рассмотрим учебное пособие «Профессиональный иностранный язык II» более детально. Так, известно, что в процессе обучения иностранных студентов-экономистов русскому языку, особое место занимает работа с текстами. В связи с этим, автором статьи в практической деятельности используется работа с текстами строго экономической направленности. Был сделан вывод о том, что структура текста в данном случае выступает в качестве основы для формирования методической модели работы [6, с. 361]. Кроме того, для таких студентов особой актуальностью будут обладать материалы, которые содержат так называемую «специальную терминологию». Как следствие, учебный текст, который предлагается студентам-иностранцам, должен соответствовать ряду требований, а именно [7, с. 161]:

- 1) Быть адекватным по содержанию.
- 2) Быть точным, логичным, связным.
- 3) В полной мере соответствовать нормам русского языка.

Однако возникает закономерный вопрос: каким образом построить работу над текстом? Полагаем, что в данном случае стоит начать работу над лексикой заданий, расположенных перед текстом. Обратите внимание на то, что задания сформированы по принципам «переведите незнакомые слова и выражения»:

| | |
|---------------------------|--------------------|
| Разнообразные потребности | Рыночная экономика |
| Материальные потребности | Мировая экономика |
| Управление хозяйством | Термин |
| Отрасли экономики | Вопросы экономики |

Студентам предлагается текст «микроэкономика и макроэкономика», в котором выделяются фрагменты для анализа, а также для усвоения терминов и лексико-грамматических единиц, непосредственно связанных с профилем специальности (экономикой). Фрагменты текста в данном случае выделяются согласно его структуре, а анализ проводится по специальному алгоритму [8, с. 12].

Второй этап работы – это выполнение заданий, которые расположены после текста. Например: прочитайте текст еще раз и ответьте на вопросы о том, какие проблемы находятся в центре внимания?

На следующем этапе студенты должны сформулировать вопросы к тексту и отдельным предложениям. Например: прочитайте первое предложение и сформулируйте вопросы к этому предложению.

Если лексическая работа направлена на изучение терминологии, то в заданиях, расположенных после текста, проводится лексико-грамматическая работа. В частности, студенты объясняют значение словосочетаний (например, материальное благо и так далее). На этом же этапе проводится комплексный анализ синтаксических конструкций текста. Отметим, что в рамках указанной деятельности студенты будут выполнять задания трансформационного характера, что необходимо в целях осознания содержания предложения и для адаптации речевых конструкций к воспроизведению [7, с. 15].

Не меньшей значимостью обладает работа с грамматическими структурами текста, так как они весьма характерны для научной речи. Так, это выраженные причастные обороты, обособленные определения и иное. Ярким примером является следующее задание:

Укажите, к какому слову относятся выделенные слова, определите падежи главного и зависимого слова, обратите внимание на окончания:

«Производитель в рыночной экономике является частным собственником средств производства. Частная собственность производителей выпускает такие товары, на которые есть спрос потребителей. Только товары можно продавать, так как в этом случае производитель получит доход».

Следующий этап работы состоит в том, что студентам необходимо трансформировать в сложноподчиненные предложения с придаточными определительными. Особое внимание стоит уделить совершенствованию таких навыков. Студентам предлагается выполнить следующую работу:

Замените в данном предложении причастный оборот конструкцией со словом «который».

«Продукт – это результат экономической деятельности, воплощенной в вещах и услугах. Услуги – это экономическая деятельность, приносящая удовлетворение личных потребностей населения и общества в целом».

В итоге студенты должны на самостоятельной основе воспроизводить определение предмета, а также перейти к анализу такого фрагмента, как классификация объекта.

Принимая во внимание специфику студентов-иностранцев стоит особое внимание уделять текстам, которые будут для них максимально информативны. На практике такие тексты вызывают оживленность, а также повышенную активность и инициативность на уроках, так как данные тексты связаны с их страной. В качестве примера данного текста можно привести текст «Цена экономических успехов Китая». Приведем фрагмент данного текста:

«Китай воспринимается как страна, успешно проводящая рыночные реформы и показывающая пример динамичного развития. Однако в стране постоянно ощущается острый дефицит анализа действительности» [7, с. 35]. После изучения данного текста переходим к такому этапу, как беседа. Так, беседа после прочитанного текста подразумевает осмысление его содержания, которое выступает в качестве базиса для дальнейшего построения бесед, моделирования речевых актов, выражения отношения. Упражнения для организации беседы представляют собой последовательную серию заданий, которые направлены на планомерный переход от подготовленной речи к неподготовленной речи соответственно. Образец данного занятия представлен ниже:

Примите участие в беседе: «Экономические проблемы развития Китая», что вы думаете по данной проблеме [8, с. 80].

Начало рассуждения: сначала, прежде всего, как было сказано выше.

Детали: например, другими словами.

Введение обобщающей информации: рассмотрим следующий случай. Студентам необходимо пояснить, что в рамках подготовки выступления они должны использовать такие конструкции, как «считаю», «по моему мнению». Также им предлагается составить диалог экономистов, среди которых один положительно относится к инвестициям в экономику КНР, а второй нет.

Принимая участие в диалоге, используйте структуру интенций:

- согласие: согласен с вами, с вами можно согласиться;
- возражение: не могу с вами согласиться [8, с. 85].

Последний вид работы, к которому иностранные студенты относятся весьма положительно, это анализ рекламных текстов. Так, им предлагается следующий рекламный материал: ознакомьтесь со способами продвижения товаров китайских товаров в России (например, фирма Lenovo):

1. Прямые продажи – реализация товара без посредников.
2. Дилерская сеть – реализация товара через фирмы-посредники.
3. Многоуровневый маркетинг – реализация через агента.
4. Телефонный маркетинг – продвижение товара по телефону.
5. Корпоративная рассылка – рассылка сообщений.
6. Через супермаркеты и сеть фирменных магазинов.
7. Через туристические агентства.

Представьте, что Вы – ведущий менеджер одной из компании и выберете лучший способ для продвижения товара. Аргументируйте свой выбор, но придерживайтесь структуры аргументации.

Алгоритм построения аргументации.

Тезис – формулировка вашей позиции.

Аргументы – доводы и оказательства вашей позиции.

Демонстрация – связь тезиса и аргумента.

Таким образом, в рекламном тексте выделяются определенные типы, в том числе, вербальный, в котором преобладают глагольные формы. Отметим, что беседа на понимание рекламных текстов должна осуществляться в работе над сведениями о социокультурных и межкультурных аспектах. Как следствие, беседа обладает такими преимуществами, как активация деятельности, а также развитие речевых навыков и оптимизация общения. В данном аспекте стоит согласиться с А.Г. Фроловой в том, что «коммерческая реклама главным образом нацелена на продвижение услуги или товара и это уже давно не сухой текст, полностью лишенный образности» [10, с. 555]. Как следствие, изучение таких текстов на занятиях весьма целесообразно. Также стоит согласиться с А.В. Катернюк в том, что «реклама торговых марок активно использует ряд ценностных установок и общественно-нравственных ценностей» [11, с. 132]. Это тоже оказывает благоприятное влияние на процесс обучения студентов.

Кроме того, внимание иностранных студентов обращается на атрибуты компрессии текста:

1. Определение микротем для каждого абзаца.
2. Запись ключевых слов в тетрадь.
3. Перевод риторических вопросов в предложения-утверждения.

Обращается внимание на то, что в новом тексте должны отражаться мысли автора и его точка зрения. Стоит пояснить, что основные приемы сжатия представлены исключением, упрощением и обобщением. Таким образом, пособие, рассмотренное в рамках настоящего исследования, направлено на введение и активизацию языкового материала в письменной и устной речи, на развитие диалога, формирование монологической речи. Данный вывод нашел свое подтверждение в труде Г.А. Шаимовой, которая утверждала, что «формирование у студентов профессионально-коммуникативной культуры является необходимым условием для повышения их конкурентоспособности, мобильности, востребованности» [6, с. 145].

Выводы. Выделение структурных элементов учебно-научного текста на практике позволяет не только осуществлять работу по усвоению содержания текста, но и выработать навыки самостоятельной работы с учебным материалом по языку специальности. Усвоение терминологии и структурной организации учебных текстов позволяет говорить о том, что у студентов усвоена профессионально-коммуникативная компетенция в рамках изучения языка.

Литература:

1. Бимурзина И.В., Батраева О.М. Иностранный язык: практический курс по аудированию и развитию речи: учебное пособие. – Владивосток: Дальрыбвтуз. – 2016. – 167 с.
2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16-22.
3. Евтушенко С.Я. Современный профессионально-ориентированный подход к обучению РКИ в техническом вузе: https://infourok.ru/urok.sovremenny_professionalno-orientirovanny_podhod_k_obucheniyu_rki_v_tehnicheskom_vuze-352893.htm.
4. Канарская О.В. Научные основы формирования мотивации при обучении русскому языку: инновационный подход: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 1998. – 430 с.: Теория и методика обучения (по отраслям знаний).
5. Левина Г.М. К понятию «Инженерный дискурс» // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: межвузовский сборник научных трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах» / Под ред. Г.М. Левиной. – М.: Янус-К, 2003. – С. 73-84.
6. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному) / И.Б. Авдеева. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.
7. Клобукова Л.П., Л.А. Нестерская, Л.Н. Норейко, А.А. Воронкова, Н.Е. Правдина. – Русский язык для экономистов: Готовимся к профессиональной деятельности. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М. – Курсы, 2012. – 164 с.
8. Евтушенко С.Я. Профессиональный иностранный язык II: язык специальности в профессиональном аспекте (экономика). – Владивосток. – Дальрыбвтуз, 2014. – С. 15-94
9. Лю Фан. Специфика обучения русскому языку студентов университетов при подготовке специалистов в торгово-экономической сфере // Материалы международной научно-практической конференции «Русистика в Китае: традиции и инновации». – 2013. – С. 414-417
10. Фролов А.Г. Рекламные тексты как средство обучения и воспитания школьников // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 554-556

11. Катернюк А.В. Современные рекламные технологии: Коммерческая реклама: Учеб. Пособие. – Ростов-на-Дону, изд-во «Феникс», 2001. – 132 с.
12. Фирсова И.Б. Развитие профессиональной компетенции студентов на занятиях по английскому языку в СПО. <https://infourok.ru/razvitie-professionalnoy-kompetencii-studentov-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yaziku-v-spo-1398379.html>.
13. Шаимова Г.А. Формирование коммуникативной компетенции посредством метода «ролевая игра». – Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 382-383

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Елизарова Екатерина Юрьевна

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

СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения подходов к построению системы оценки образовательных результатов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в российских вузах. Авторами проведен анализ существующих систем независимой оценки подготовки в некоторых зарубежных и российских вузах, выделены основные теоретические подходы, имеющиеся на современном этапе к исследованию качества предоставления образовательных услуг. Изучение имеющихся систем независимой оценки программ высшего педагогического образования в российских вузах свидетельствует об отсутствии сбалансированности и недостаточной целостности механизмов и процедур оценки качества подготовки педагогов, что актуализирует проблему и определяет необходимость формирования и развитие единого подхода в системе оценки качества образования.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, педагог, оценки образовательных результатов, качество образования.

Annotation. The article deals with the problem of studying approaches to building a system for evaluating educational results in the process of professional training of future teachers in Russian universities. The authors analyzed the existing systems of independent assessment of training in some foreign and Russian universities, identified the main theoretical approaches available at the present stage to the study of the quality of educational services. The study of the existing systems of independent evaluation of higher pedagogical education programs in Russian universities indicates the lack of balance and insufficient integrity of mechanisms and procedures for assessing the quality of teacher training, which actualizes the problem and determines the need for the formation and development of a unified approach in the system of assessing the quality of education.

Keywords: higher professional education, teacher, evaluation of educational results, quality of education.

Введение. В настоящее время в российском профессиональном образовании актуальным становится изучение как объективных показателей управления системой образования, так и мнения всех субъектов образовательного процесса непосредственно заинтересованных в качестве этого процесса. В этой связи особенно возрастает интерес представителей рынка труда к совершенствованию содержания измерительных технологий и методик к оценке качества образовательных услуг [7].

В программно-нормативных документах, которые определяют направления и цели системы образования в Российской Федерации отмечается значительный прогресс в совершенствовании и развитии общероссийской системы оценки качества образования. Несмотря на это, наблюдаются некоторые проблемы в процессе ее развития, в частности «недостаточная сбалансированность и целостность системы процедур и механизмов оценки качества подготовки будущих специалистов», что затрудняет обеспечить формирование единого подхода в оценочных средствах. Также, экспертами отмечается недостаточное количество альтернативных инструментов и учет влияния различных факторов на образовательные результаты. Все это затрудняет принятие эффективных управленческих решений, позволяющих повысить качество российского образования [5].

В процессе анализа научной литературы и документальных источников нами были выделены основные теоретические подходы, имеющиеся на современном этапе к исследованию качества предоставления образовательных услуг. Превалирующим подходом является системный подход, который характеризуется совокупностью элементов образовательных подсистем, которые содержат условия реализации учебно-воспитательного процесса, методическое обеспечение, соответствие кадрового потенциала аккредитационным показателям. Также, нами отмечен процессный подход, сущность которого заключается в последовательности исполнения функций и технологических операций, которые направлены на создание результата, представляющего ценность для потребителя [19; 3]. Некоторые специалисты выделяют одним из основных подходов к оценке качества образования – компетентностный подход. По их мнению, конечный результат обучения, поддаваемый оценке, состоит из набора определенных компетенций, что и является главным критерием качества образования. Таким образом, актуальным является изучение подходов к построению системы оценки образовательных результатов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в российских вузах. Необходимые критерии оценки должны соответствовать требованиям ФГОС высшего образования, профессиональному стандарту и обеспечивать получение необходимой информации о соответствии не только отдельных компонентов образовательного процесса в конкретном вузе, но и о системе высшего образования в Российской Федерации в целом.

Целью исследования явилось изучение существующих систем независимой оценки подготовки будущих педагогов в российских вузах.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время широко изучается проблема оценивания результатов обучения бакалавров и повышения конкурентоспособности выпускников вузов. В контексте требований к качественной подготовке педагогических кадров проблема комплексной оценки компетенций выпускников, как в предметном, так и в общепедагогическом и методическом аспектах, является принципиально актуальной. Поэтому российские и зарубежные

авторы считают необходимым разработать модель универсальной оценки компетенций [7; 24]. Эта проблема усугубляется изменениями в оценке профессиональной квалификации преподавателей.

Мы проанализировали некоторые работы, посвященные этой проблеме. В постсоветских странах оценке качества образования уделяется большое внимание. Это не в последнюю очередь связано с участием в Болонском процессе. Некоторые авторы соотносят проблему оценки подготовки выпускников с их окружением. Таким образом, Станкявичене рассматривает общие вопросы оценки образования в Литве [23]. В Чешской Республике эта проблема анализируется с помощью управления качеством образования. Стоит выделить работу в рамках проекта Эразмус+, в которой рассматривается проблема подготовки учителей для инженерного образования, а также сравниваются в системе обучения Португалии, Словении, Эстонии, России и Казахстане [22]. Актуальность этой проблемы подтверждается также работами чилийских [18], голландских и австралийских исследователей [21]. Более того, австралийские исследователи поднимают вопрос о прозрачности оценки результатов обучения в целом, соотнося ее с качеством педагогического образования. В некоторых работах рассматриваются социологические аспекты проблем результатов обучения [20]. Поднимаются вопросы цифровой обратной связи и ее важности для различных дисциплин преподавания. О значимости повышения качества педагогического образования свидетельствует ряд работ, опубликованных на английском языке, хотя и основанных на русском материале [19; 24]. Антюхов А.В., Фомин Н.В. [2] и Ефремова Н.Ф. [8] посвятили свои работы проблеме оценки сформированности компетенций. Исследователи выделяют общие подходы к анализируемой проблеме в высшем образовании. Однако общей проблемой этих работ является ориентация на решение проблемы формирования оценочных фондов в целом. Исследователи не уделяют должного внимания универсальным принципам разработки оценочных заданий, которые могли бы быть использованы для оценки качества подготовки выпускников, обучающихся по одному направлению подготовки, но в разных профилях. Томильцева А.В. и Мальцев А.В. сформулировали методологические подходы к оценке профессиональной подготовки бакалавров [16]. Среди работ, посвященных поиску практико-ориентированных решений, стоит выделить подходы, представленные в работах Брагиной Б.Г. и Меркуловой А.Ш. [4]. Исследователи заявляют, что ключевой идеей государственного междисциплинарного экзамена, который был апробирован на выпускниках бакалавриата по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность», является применение компетентностно-ориентированных задач. Кондаурова И.К. представляет идею применения профессиональных задач для экзаменационных заданий [9]. Хотя экзамен по-прежнему основан на традиционных карточках, а критерии и оценки представлены в виде описания ответа выпускника по пятибалльной шкале. Таким образом, можно выделить только тенденции к формированию системы оценки подготовки будущих педагогов, что затрудняет возможность представить полноценную систему. В таблице 1 представлены объекты оценки и формы оценочных средств для оценки результатов обучения в ходе промежуточной и итоговой аттестации в трех вузах России (таблица 1).

Таблица 1

Независимая оценка программ высшего педагогического образования в российских вузах

| Параметры оценивания | ФГБОУ ВО Томский Государственный педагогический университет (2018 год) | ФГБОУ ВО Алтайский государственный педагогический университет (2019 год) | ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет (2021 год) |
|--|---|--|--|
| Объект оценки | Компетенции | Компетенции | Компетенции |
| Входной контроль | Тестирование в соответствии с Фондом оценочных средств | | |
| В рамках промежуточной аттестации обучающихся | Задания или тесты из Фонда оценочных средств | | |
| Защита курсовых работ | на основе реальной производственной задачи или научно-исследовательской темы с привлечением работодателей на защите | | |
| Выходной контроль. Экзамены | Тесты или экзаменационные билеты | | |
| Портфолио учебных и внеучебных достижений обучаемого | Размещение в ЭИОС и проверка на наличие портфолио | | |
| Проведение олимпиад | На основе кейсов из Фонда оценочных средств | Количество и результаты | Количество и результаты |
| ГИА | Защита ВКР | Государственный экзамен и (или) защита ВКР | Тестирование и защита фондового задания |
| Замечания | 1) несинхронность по срокам начала работы комиссии; 2) не все обучаемые допущены к аттестации; 3) отсутствие стандартизации и содержательной выверенности проверочных материалов и тестов; 4) тесты и задания без практико-ориентированных формулировок; 5) несоответствие проверочных материалов с контрольно-измерительными материалами и вопросами экзамена, применявшихся в рамках промежуточной аттестации обучающихся; 6) в критериях оценивания нет показателя на соответствие трудовому стандарту. | | |

Независимая оценка в образовании – это оценочная процедура, которая осуществляется в отношении деятельности образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ в целях определения соответствия предоставляемого образования Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 95 «Независимая оценка качества образования»).

Каждый из проектов, реализуемый в рамках независимой оценки качества подготовки будущих педагогов основан на ФГОС, в части пункта 4.6.1. Качество образовательной деятельности и подготовки обучающихся определяется в рамках системы внутренней оценки, а также системы внешней оценки, в которой университет принимает участие на добровольной основе. Внешняя и внутренняя оценка осуществляются в процедурах, направленных на соответствие образовательным стандартам.

Системы оценки в практике подготовки будущих педагогов в российских вузах находят отражение: в качестве образовательного процесса, включенного в «Порядок рассмотрения результатов независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности федеральными государственными образовательными организациями» Приказа Минпросвещения России от 29 декабря 2020 г. № 853. Здесь критериями выступает критерий «Комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность». Показатели: «Обеспечение в организации комфортных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность», «Доля получателей образовательных услуг, удовлетворенных комфортностью условий, в которых осуществляется образовательная деятельность», «Доступность услуг для инвалидов» «Оборудование территории, прилегающей к зданиям организации, и помещений с учетом доступности для инвалидов»; качество ресурсов образовательной организации; качество образовательных программ; качество компетенций [15].

Основными целями проведения внутренней независимой оценки качества образования (далее – НОКО) в образовательной организации являются:

1. Формирование максимально объективной оценки качества подготовки обучающихся по результатам освоения образовательных программ.
2. Совершенствование структуры и актуализация содержания образовательных программ, реализуемых в образовательной организации.
3. Совершенствование ресурсного обеспечения образовательного процесса в образовательной организации.
4. Повышение компетентности и уровня квалификации педагогических работников образовательной организации, участвующих в реализации образовательных программ.
5. Повышение мотивации обучающихся к успешному освоению образовательных программ.
6. Усиление взаимодействия образовательной организации с профильными предприятиями и организациями по вопросам совершенствования образовательного процесса.

7. Противодействие коррупционным проявлениям в ходе реализации образовательного процесса (Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность (утв. Министерством образования и науки Российской Федерации 1 апреля 2015 г. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70899132/>).

Организация независимой оценки осуществляет в рамках: промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам (модулям); промежуточной аттестации обучающихся по итогам прохождения практик; промежуточной аттестации обучающихся по итогам выполнения курсовых работ и проектов, а также участия в проектной деятельности; проведения входного контроля уровня подготовленности обучающихся в начале изучения дисциплины (модуля); мероприятий по контролю наличия у обучающихся сформированных результатов обучения по ранее изученным дисциплинам (модулям); анализа портфолио учебных и внеучебных достижений обучающихся; проведения олимпиад и других конкурсных мероприятий по отдельным дисциплинам (модулям); государственной итоговой аттестации обучающихся.

В Томском государственном педагогическом университете основной агент для будущих выпускников вуза делают представления и защите ВКР, как показателя сформированности компетенций по результатам обучения в вузе. На основе шкалы с оценками отлично, хорошо, удовлетворительно и неудовлетворительно, формируется общая оценка индивидуальных результатов обучающегося. В показателях оценки участвуют: обоснованность актуальности темы исследования, соответствие содержания теме, полнота ее раскрытия; методологический аппарат; библиографический обзор; уровень осмысления теоретических вопросов; апробация полученных результатов; владение научным стилем изложения и качество устного доклада; соответствие ВКР стандартам [17].

В Алтайском государственном педагогическом университете в 2019 году проводилась независимая оценка по выявлению способности обучаемых анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2, ФГОС ВО 3). Оценивание проходило по ряду показателей по пятибалльной шкале. Средняя оценка по направлению «Педагогическое образование» составила 4,04 [1].

В Ярославском государственном педагогическом университете им.К.Д.Ушинского в качестве оценочных форм в ходе итоговой аттестации используется ассесмент-центр – это метод комплексной оценки, основанный на моделировании ключевых моментов профессиональной деятельности для выявления уровня развития и сформированности компетенций и определения потенциальных возможностей человека. Также в ходе промежуточной аттестации используется кейс-тестинг (case-testing), который внешне похож на тестирование и на ассесментцентр, но по внутреннему содержанию – это сокращенный ассесмент – центр, так как происходит оценка ключевых навыков и умений по специальным поведенческим индикаторам [6].

Особое внимание следует уделить работе, проводимой проектной группой в рамках проекта “Модернизация педагогического образования” в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина [11; 12; 13; 14]. Для оценки предметных компетенций, по мнению рабочей группы вуза, наиболее целесообразно использовать профессиональный тест. Проверку психолого-педагогических, методических, воспитательных компетенций можно осуществить на основе создания практико-ориентированных ситуаций, в которых выпускнику предстоит выполнять соответствующие виды профессиональной деятельности. Для этих целей в университете разработаны универсальные экзаменационные задания, представленные в виде контекстных (фондовых) заданий. Таким образом, выделены две взаимосвязанные части проведения ГИА, что предполагает в процессе выставления итоговой оценки суммировать баллы, полученные в процессе прохождения каждой из названных частей в границах от 55 до 100 баллов [11].

Выводы. Таким образом, тенденции к формированию единых оценочных процедур состоят, во-первых, в использовании многоуровневой системы исследований качества образования (внешние и внутренние экспертизы; по видам деятельности обучаемых: участие на практике, выполнение ВКР, ГИА и др); во-вторых, более широкое понимание образовательных достижений (включаются внепредметные компетентности, «мягкие навыки», «образовательные результаты»); в-третьих, перенос внимания с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса в сторону внутренней самооценки образовательной организации.

Результаты исследования расширяют теоретические представления о сущности готовности будущих педагогов к мониторингу уровня знаний в условиях общеобразовательного учреждения. Решение проблемы повышения эффективности подготовки будущих педагогов к деятельности по мониторингу уровня знаний способствует теоретическому осмыслению и усилению эффективности профессиональной подготовки. Теоретические выводы носят обобщенный характер и могут быть использованы для дальнейшего расширения проблемного поля исследований профессиональной подготовки будущих педагогов в образовательном процессе средних и высших учебных заведений.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках научного проекта «Модель независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов».

Литература:

1. АлГПУ. файл://с://Пользователи/Асер/загрузки/Дорожная%20карта%20внедрения%20ВНОКО%20а%20АлГПУ.формат PDF(дата обращения 10.06.2021)]
2. Антюхов А.В., Фомин Н.В. Разработка фонда оценочных средств в контексте ФГОС. – Вестник Брянского государственного университета. – 2014, № 1. – С. 112-117.
3. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системного подхода / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 2014. – № 8. – С. 39-53.
4. Брагина Г.М., Меркулова А.Ш. Новый формат государственной итоговой аттестации бакалавров по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность»: технология разработки. – Библиосфера. – 2015, № 4. – С. 13-20.
5. Годовой отчет по государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р URL-адресом: <https://programs.gov.ru/opendata/7710349494-govprogramreport02/> (дата обращения 20.06.2021)].
6. Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С. Структура и способы оценивания результатов высшего педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5.
7. Дунаева Н.И., Суворова О.В. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях. – Вестник Мининского университета, 2020, Т. 8, № 1. – С. 8.
8. Ефремова Н.Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов. – Высшее образование сегодня. – 2011, № 3. – С. 17-21.
9. Кондаурова И.К. Государственная итоговая аттестация выпускников бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование». – Балтийский гуманитарный журнал. – 2016, Т. 5, № 2. – С. 166-168.
10. Модернизация образовательного процесса: оценка сформированности компетенций у выпускников бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование на этапе государственной итоговой аттестации. – Н. Новгород: Мининский университет, 2018. – 38 с.
11. Мялкина Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. – Т.7. – №3. – 2019. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-4> (Дата обращения 30.07.2020).
12. Перовщикова Е.Н. Концептуальные основы конструирования средств для оценивания образовательных результатов. – Вестник Мининского университета. – 2016, № 2. – С. 13
13. Перовщикова Е.Н. Рейтинг – план как механизм оценивания степени сформированности компетенций. – Вестник Мининского университета. – 2018, № 2. – С. 9
14. Перовщикова Е.Н., Стафеева А.В., Елизарова Е.Ю., Бурханова И.Ю., Беляева Т.К. Новый формат итогового государственного экзамена для выпускников бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». – Специальный номер: Практики педагогической психологии в Европе и на Ближнем Востоке. – Том 8 (2020). <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/793>
15. Результаты независимой оценки качества осуществления образовательной деятельности организациями, проведенной в 2020 году <https://docs.education.gov.ru/document/73a0ace16b7512de48155bc0dfb82700/скачать/3273/>
16. Томильцев А.В., Мальцев А.В. Проблемы оценки профессиональной подготовки: методологические подходы. – Образование и наука. – Том 20, № 4. – 2018 – С. 9-33.
17. ТГПУ, <https://www.tspu.edu.ru/sveden/education/noko> (10 10.06.2021)
18. Эспиноза О., Гонсалес Л., Сандовал Л., Кастильо Д. Оценка академической подготовки и трудоустройства выпускников, обучающихся по программам базового образования в Чили. – Онлайн-подача, EDUR – Educação em Revista. 2018; 34:e188596 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698188596> <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> (дата обращения: 19.12. 2020 г.).
19. Федоров А.А., Папуткова Г.А., Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Соловьев М.Ю. Модель образования учителей, финансируемого работодателем: возможности и проблемы // Человек в Индии. – 2017. – Том 97, № 11. – С. 101-114.
20. Груйтерс Роб Дж., Берман Джулия А. Неравенство в обучении во франкоязычной Африке: качество школьного образования и успеваемость богатых и бедных детей. – Социология образования. – V. 93, Выпуск 3 – С. 256-276
21. Мартин Л., Махат М. Оценка результатов обучения в Австралии: Поиск Святого Грааля. – AERA Открыта. – Январь-Март 2017 г., Т. 3, № 1. – С. 1-19.
22. Педагогическое образование в России: проблемы, перспективы и обеспечение качества. Куликовская И., Андриенко А. – Международная конференция СБУ по инновациям, передаче технологий и образованию. 25-27 марта 2015 года, Прага, Чешская Республика. www.cbuni.cz, ojs.journals.cz – Онлайн-подача, Классификация УДК: 378, DOI: <http://dx.doi.org/10.12955/cbup.v3.621>
23. Станкявичене Ю. Оценка качества преподавания: Опрос выпускников вузов. – Онлайн-презентация, Доклад, представленный на Европейской конференции по исследованиям в области образования (Университет Гента, 19-21 сентября 2007г.) – https://www.researchgate.net/publication/234567226_Assessment_of_Teaching_Quality_Survey_of_University_Graduates (дата обращения: 19.12. 2020 г.)
24. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Абрамова Н.С., Царапкина Ю.М., Базавлукская Л.М. Современные требования к оценке результатов обучения студентов. – Онлайн-представление: Серия конференций IOP по материаловедению и технике. – 483(1):012002 DOI: 10.1088/1757-899X/483/1/012002 – Март 2019. – стр. 012002 – https://www.researchgate.net/publication/331908400_Current_requirements_for_assessing_the_results_of_student_training (дата обращения: 19.12. 2020 г.).

УДК 378.018.43

кандидат педагогических наук, доцент **Елизарова Евгения Анатольевна**
 ФГБОУ ВО Самарский государственный технический университет (г. Самара);
 кандидат педагогических наук, доцент **Турлова Евгения Владимировна**
 ФГБОУ ВО Оренбургский государственный университет (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Образовательная среда вузов характеризуется непрерывным процессом изменчивости взаимоотношений складывающимися между основными участниками образовательных отношений: преподавателями и студентами. Не меньшее значение, в указанных условиях играет такое свойство педагогической деятельности как, креативность. В представленной статье, рассматривается креативность как одно из ключевых свойств реализации программ обучения для студентов вуза по основным направлениям их специализации. Особенный акцент был обращен на характеристику и анализ тех изменений, которые произошли в образовательной среде вузов по мере распространения дистанционного обучения. С учетом данного акцента, автором был изучен процесс трансформации креативных качеств педагогов в ходе дистанционного преподавания и возможности реализации креативных приемов в сложившихся условиях.

Ключевые слова: дистанционное обучение, креативность, образовательная среда, образовательный процесс, преподавание, обучение в вузе.

Annotation. The educational environment of universities is characterized by a continuous process of variability of relationships that develop between the main participants in educational relations: teachers and students. No less important, in these conditions, is played by such a property of pedagogical activity as creativity. In the presented article, creativity is considered as one of the key properties of the implementation of training programs for university students in the main areas of their specialization. Particular emphasis was placed on the characterization and analysis of the changes that have occurred in the educational environment of universities as distance learning spread. Taking into account this emphasis, the author studied the process of transforming the creative qualities of teachers in the course of distance teaching and the possibility of implementing creative techniques in the current conditions.

Keywords: distance learning, creativity, educational environment, educational process, teaching, university studies.

Введение. Главной особенностью профессии педагога выступает непрерывное совершенствование методик и приемов преподавания. Соответственно данное направление деятельности неотделимо от таких категорий как креативность и творчество. Изменяющиеся условия преподавания: социальные условия, политический курс страны, социальный заказ на определенные компетенции и профессии, процесс технологизации и информатизации, выступают в роли ключевых факторов побуждающих педагога непрерывно развиваться в указанном направлении. В связи с этим проблема креативности педагога будет оставаться актуальной вне зависимости изменений, происходящих в образовательной среде.

К примеру, особенное значение, приобретает освещение вопроса реализации педагогической креативности в условиях развития дистанционного обучения. Так способности педагога развивать собственный стиль преподавания и включать в его структуру креативные приемы посвящены труды Р.А. Исаева и М.М. Кашапова. Проблеме профессионального развития уделяет внимание Н.С. Ткаченко. В научных трудах М.А. Коджешау, А.Е. Марон и С.К. Каххорова, раскрываются отдельные особенности проявления педагогической креативности в условиях дистанционного обучения. Основные тезисы указанных трудов, с учетом применения специальных методов теоретического исследования были освещены в рамках настоящей научной статьи, целью которой выступает изучение особенностей реализации креативных приемов преподавания в условиях информатизации и технологизации в образовании, посредством внедрения дистанционных технологий обучения.

Изложение основного материала статьи. Реализация приемов преподавания на практике, напрямую связывается с такими категориями как «компетентность», «креативность» и «педагогическое мастерство». Данные категории способны обеспечить успешную деятельность и профессиональный рост педагога как в системе общего, так и в системе высшего образования. Современные условия, отмеченные непрерывной динамикой и реформированием образовательной среды, подразумевают в том числе поступательное совершенствование спектра ключевых компетенций специалиста.

Соответственно, принимая во внимание необходимость раскрытия креативного потенциала личности педагога, ряд современных исследователей, объединяют понятия компетентности и креативности между собой. В частности М.М. Кашапова придерживается точки зрения относительно того, что в структуру профессиональной креативности включается целый спектр разнообразных компетенций, позволяющих педагогу находить оптимальные решения для ключевых задач деятельности [3, с. 68]. К подобным компетенциям относятся: собирающая, проблемообразующая расширяющая и окружающая компетенции. Пользуясь и развивая каждую из них, педагог быстро овладевает необходимыми навыками, конкурирует с непривычными для него формами поведения, обладает навыками построения стратегии поведения в информационном потоке, усваивает и применяет новый опыт, полученный от внешних раздражающих факторов [3, с. 69-70]. В связи с этим педагог, обладающий приемами применения креативности, с учетом вышеперечисленных компетенций повышает свою способность подстраиваться под новые условия труда.

Получившая активное распространение в условиях образовательной среды российской высшей школы, практика реализации программ по дистанционному обучению, наглядно демонстрирует связь между необходимостью развития педагогической креативности и профессионального самосовершенствования педагогических кадров. В особенности актуальным данный вопрос, является для высших учебных заведений всех уровней, поскольку освоение профессиональных навыков требует значительного мастерства преподавания, умения педагога в полной мере раскрыть все особенности преподаваемой научной дисциплины, верно оценить реакцию аудитории на излагаемый материал и оценить степень эффективности преподавания. Подобные требования предъявляются в условиях активного развития дистанционной образовательной среды, которая по большей части построена на комбинировании традиционных и инновационных форм преподавания.

По мнению Р.А. Исаева, главной задачей педагога выступает раскрытие потенциала каждого студента посредством применения технологий дистанционного образования. К примеру, традиционные формы преподавания как лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные и курсовые работы, зачеты, экзамены, консультации преподаются в новых адаптированных формах, таких как: видеолекции, чат-занятия, веб-занятия, мультимедиа лекции, интерактивные компьютерные лекции с синхронной демонстрацией слайдов, офлайн-консультации и др. [2, с. 2]. Использование технологий как показывает практика не сводится к механической пересылке учебных материалов посредством файлообменных программ и объяснения новой информации по учебной дисциплине посредством ведения видеолекции.

Педагог обязан прикладывать усилия с целью внесения творческого компонента в обучение и создания тех условий для студентов, которые могут в значительной степени или полностью компенсировать традиционные очные аудиторные занятия.

В сложившихся условиях вспомогательную роль, будут выполнять традиционные участники образовательного процесса, к которым, в частности, относится руководство вуза, способное создать систему удаленной дистанционной работы, а также дать возможность для своевременного повышения квалификации педагога [2, с. 3]. Данное умозаключение объясняется тем, что вуз выполняет роль поставщика образовательных услуг, которые должны соответствовать установленному стандарту качества, обозначенному в Федеральном Государственном Стандарте высшего образования (ФГОС ВО). Поэтому педагогические кадры как участники процесса предоставления услуги дистанционного обучения в обязательном порядке должны быть подготовлены и оснащены всем необходимым. По справедливому замечанию С.К. Каххорова: «...потенциал научно-педагогических кадров для дистанционного обучения определяется руководством вуза и контролируется им же...» [4, с. 27].

Однако, развитие креативности и способность к креативному поведению в процессе преподавания, зависит в том числе и от самого педагога. Данный вывод объясняется тем, что способность адаптироваться к новым образовательным условиям может проявляться только в процессе непрерывного самообразования, совершенствования ранее полученных компетенций и усвоения новых. Описанный процесс непосредственно связан с креативностью, поскольку данный способ мышления, напрямую связанный с творчеством, базируется на выдвижении новых идей, умозаключений и оригинальных решений применимо к одному и тому же явлению. Так под креативностью А.Ф. Ахмерова понимает «...способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [1, с. 8].

Соответственно в форме дистанционного обучения, которая является, в сущности, той самой «непривычной средой», педагог осваивает следующие профессиональные качества:

- способность к критическому осмыслению информации, преподносимой в сети-интернет, а также других информационных ресурсах, поставляющих учебную информацию;
- способность использовать знания и умения в сфере построения взаимодействия на расстоянии между педагогом и обучающимся, а так же поддерживать их внимание на протяжении всего занятия и мотивацию учебной деятельности;
- умение адаптировать полученную информацию, необходимую для ведения дистанционных занятий;
- обладание высокой информационно-коммуникационной грамотностью, которая в свою очередь позволит в полной мере реализовать педагогической замысел в дистанционном формате;
- способность к своевременному обнаружению недостатков в ведении образовательного процесса и внесению корректив в текущую программу преподавания [7, с. 304].

Обозначенный перечень профессиональных качеств способствует быстрому ориентированию педагога в новом образовательном пространстве. Стимулированию внедрения дистанционных форм обучения как в школах, так и в вузах способствовал сложный период пандемии, связанный с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19. Быстрое распространение заболевания, привело к ускоренному переводу практически всех общественных институтов на дистанционный формат работы. В подобных условиях оказались и образовательные учреждения. Период пандемии, начавшийся во втором квартале 2020 г. и продолжающийся до настоящего времени является наглядным примером необходимости внедрения креативных приемов преподавания в вузах по всей стране. М.А. Коджешау, объясняет данную необходимость следующими причинами:

- непредсказуемостью и разрегулированностью социальных механизмов;
- необходимость увязывания между собой традиционных форм преподавания и внедрения в практику информационно-коммуникационных технологий;
- востребованностью в проведении новых исследований и экспериментов в области внедрения креативных идей в образовательную среду [5, с. 75-76].

По этой причине, большой актуальностью обладает педагогический эксперимент, как часть креативного поведения. В основу эксперимента положены базовые положения, касающиеся прежде всего способности педагога трансформировать процесс обучения, путем применения креативных техник. Кроме того, проведение эксперимента возможно только посредством использования комплекса инструментов управления творчеством и механизмов творческого мышления [5, с. 76]. Не меньшее значение в ходе организации эксперимента играет также уровень развития цифровых технологий, которые также рекомендуется осваивать педагогу в процессе реализации программ дистанционного обучения.

Тем самым, перед педагогами в сложившихся условиях открываются новые возможности для реализации креативных приемов. Прежде всего возможности касаются новых способов внедрения технологических, методических и управленческих подходов, поскольку как было отмечено выше, эксперимент помещается в центр сетевого взаимодействия между студентом и преподавателем. К примеру, как отмечает А.Е. Марон, возможности проявления креативности в сфере управления проявляются на уровне разработки и реализации программ педагогического сопровождения учащихся. Лекционные занятия, литература, рекомендованная для прочтения, комплексы обучающих вебинаров могут распределяться педагогом в той последовательности, которую он определит в ходе творческого процесса [6, с. 24].

Говоря о возможностях развития креативности в условиях дистанционного обучения, исследователи также делают акцент на внедрение такого качества как «метасамостоятельность». Данное качество субъекта образовательного процесса раскрывается А.Е. Марон и Е.И. Казаковой как «как высший уровень активности субъектов обучения, который реализуется самим обучающимся на основе выбора целеполагания, способов организации процесса освоения новых знаний» [7, с. 25]. На практике владение метасамостоятельностью для педагога означает способность управлять механизмами формирования профессионального образования личности в условиях дистанционного обучения. Иными словами, креативный педагог, учитывая новые реалии организации процесса преподавания будет стремиться не сколько донести сведения до студентов, сколько дать аудитории действующие на практике инструменты получения знаний и сопровождать данный процесс путем актуальных наставлений и комментариев. Новые формы индивидуальных образовательных траекторий в полной мере доказывают возможность реализации данного способа преподавания, который в полной мере следует обозначать как креативный.

Выводы. Проведенное исследование позволило наглядно проследить процесс практического развития педагогической креативности в пространстве дистанционного образования. При обобщении вышеизложенного были сделаны следующие выводы:

1. Креативность педагога в условиях дистанционного обучения во многих аспектах связана с применением творческих способностей относительно ведения занятий с помощью информационно-коммуникационных технологий. Учебный материал должен преподноситься с учетом использования всего спектра доступного функционала устройств коммуникации, текст лекций и семинарских занятий передаваться в доступных и лаконичных формах понятных для каждого студента,

разработаны методики получения обратной связи позволяющей максимально эффективно оценивать эффективность усвоения материала.

2. Креативная компетентность педагога при внедрении технологий и программ дистанционного обучения может быть развита на достаточно высоком уровне при соблюдении следующих условий:

– активном освоении специалистом технологий, применяемых при организации дистанционного процесса, а именно: компьютера, текстовых и графических редакторов, программ ведения видеоконференций, сети-Интернет, электронных библиотечных и периодических изданий;

– помощи со стороны руководства вуза;

– возможности своевременного повышения квалификации и реализации работы по саморазвитию.

3. Развитие креативности при организации процесса преподавания, по мере внедрения программ дистанционного образования зависит от многих факторов, и не меньшую роль в данном отношении играет личностный фактор. Педагог в ходе непрерывного совершенствования профессиональных компетенций и поиска оптимальных путей для применения знаний в дистанционном формате, в сущности, занимается творческой деятельностью. Творческий компонент, способность к изобретательности и находчивости являются теми необходимыми условиями, которые делают реализацию педагогической креативности применимо к развивающейся сфере возможной и даже необходимой.

Литература:

1 Ахмерова А.Ф. Креативность как основная характеристика творческой личности // Вестник Университета Российской академии образования. – 2015. – № 1. – С. 8-12.

2 Исаев Р.А. Собственный стиль творчества преподавателя как фактор улучшения качества дистанционного обучения в высшей школе // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 1. – С. 1-3.

3 Кашапова М.М. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф., доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

4 Каххоров С.К. Роль дистанционного обучения в развитии творческих навыков студентов // Проблемы педагогики. – 2020. – № 1. – С. 26-29.

5 Коджешау М.А. Креативная образовательная среда как фактор профессионального роста в условиях дистанционного обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2020. – № 3(263). – С. 71-80.

6 Марон А.Е. Педагог в пространстве дистанционного обучения: новые возможности // Человек и образование. – 2020. – № 3(64). – С. 22-26.

7 Ткаченко Н.С. К вопросу о профессиональной компетентности педагога в условиях дистанционного образования // Заметки ученого. – 2020. – № 12. – С. 302-305.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Жарёнова Наталья Вячеславовна
Нижегородский государственный лингвистический университет (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Борисов Дмитрий Александрович
Нижегородский государственный лингвистический университет (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Марина Владимировна
Нижегородский государственный лингвистический университет (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ НАД ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ЧТЕНИЕМ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты формирования межкультурной компетенции у студентов-лингвистов младшего этапа обучения. В рамках работы над индивидуальным чтением в течение учебного года студентам предлагается целый ряд заданий, нацеленный на развитие межкультурной компетенции. Такой вид работы способствует формированию у студентов не только фоновых знаний, но и навыков самостоятельного исследования иноязычной культуры.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, индивидуальное чтение, практические занятия, речевое поведение.

Annotation. The article examines various aspects of the formation of intercultural competence among linguistic students of the younger stage of education. As part of the work on individual reading, students are offered a number of tasks aimed at developing intercultural competence that students do during the academic year. This type of work enables students to not only stock knowledge, but also develop skills of independent research of a foreign language culture.

Keywords: intercultural competence, individual reading, practical exercises, speech behavior.

Введение. Первостепенной задачей системы высшего образования была и остается подготовка квалифицированных специалистов в определенной области. Однако подготовка кадров для работы в рамках существующих производств и порядков по словам министра науки и высшего образования Валерия Фалькова характерна для утилитарного подхода к образованию [11], ставшего доминирующим в США и странах Европы в конце XX – начале XXI в. и отчасти затронувшего систему российского образования. Формирование компетенций в рамках ограниченных одной профессиональной сферой, инструментальный подход к образованию, когда обучение в вузе рассматривается как возможность приобрести определенную профессию, приносящую доход, нацеленность на удовлетворение существующих потребностей определяют узкоутилитарное отношение к образованию как преподавателей, так и обучающихся вузов. Однако пандемия 2020-2021 гг., охватившая мир и перевернувшая все представления о классическом образовании и его ресурсах, показала, что запрос современного общества – эклектичное, маневренное образование, нацеленное на развитие разносторонней креативной, критически ориентированной личности с активной профессиональной позицией, способной прогнозировать и развивать системы потребностей будущего [10]. В связи с этим развитие кадрового потенциала страны предполагает создание новых подходов и развитие инновационных обучающих стратегий в системе высшего образования.

Изложение основного материала статьи. С учетом основных требований рынка труда разрабатываются Федеральные государственные образовательные стандарты, включающие в себя обязательный набор компетенций, формируемых в рамках определенного профессионального направления. В предыдущем стандарте по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика [12] был представлен целый ряд компетенций, направленных на сенсбилизацию будущих специалистов к

восприятию культур стран изучаемого языка, формирования толерантного отношения к представителям других этносов. Такими компетенциями стали:

- способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);

- владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);

- владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовностью использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации (ОПК-4);

- готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ОПК-9).

В государственном стандарте, принятом 26 августа 2020 [13] указаны лишь две компетенции, формирование которых необходимо для успешного общения с представителями иных культур:

- способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом этическом и философском контекстах (УК-5);

- способность осуществлять межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения (ОПК-4).

Таким образом, студенты, обучающиеся по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика, помимо языковых знаний в обязательном порядке становятся специалистами в межкультурной коммуникации, что предполагает не только овладение определенной базой фоновых знаний, но и развитие навыков самостоятельного раскодирования иных культур, умение переключаться на культурный код собеседника. При этом следует учитывать многокомпонентность самой межкультурной коммуникации, включающую в себя:

- лингвострановедческий компонент (знание лексических единиц с национальнокультурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);

- социолингвистический компонент (знание языковых особенностей социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп и диалектов);

- социально-психологический компонент (умение дифференцированно подходить к социально и культурно обусловленным сценариям, владение национально-специфическими моделями поведения, умение использовать коммуникативные техники, принятые в данной культуре);

- культурологический компонент (умение распознавать социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон иноязычного сообщения) [2].

Как показывает многолетняя практика, у меня спешность обучения на лингвистическом направлении и последующей профессиональной деятельности зависит не только от объема выученных лексических единиц и автоматизации грамматических конструкций, но и от степени сформированности межкультурной компетенции (МКК). В последние десятилетия вопросами, связанными с межкультурной компетенцией занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи, существуют многочисленные варианты её определений [6], подробно описаны ее структуры [5], предлагаются различные варианты моделирования процесса формирования МКК [4], технологии её формирования [8]. В нашем понимании межкультурная коммуникативная компетенция включает в себя:

- владение значительным объемом фоновых знаний об истории, экономике, государственном устройстве, культуре, быте страны изучаемого языка;

- знание базовой безэквивалентной лексики, отражающей реалии стран изучаемого языка;

- владение алгоритмом работы с безэквивалентной лексикой, а именно развитие навыка работы с лексическими единицами, отражающими ономастические реалии (топонимы, антропонимы, названия произведений литературы, искусства, названия государственных и общественных учреждений), апеллятивную лексику, афоризмы (Томахин Г.Д., цит. по [3]);

- эмпатичное и толерантное отношение к представителям других культур;

- дифференцированный подход к представителям разных социальных, возрастных, гендерных групп;

- умение выбирать в процессе общения адекватные коммуникативные техники, принятые в данном языковом обществе.

Формирование МКК происходит преимущественно на практических занятиях по иностранному языку. В начале обучения традиционно проводится входное тестирование для определения уровня лингвострановедческих и межкультурных знаний. Студентам 1 курса Высшей школы перевода, обучающимся по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение» и Высшей школы лингвистики, педагогики и психологии, профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» предлагается ответить на несколько вопросов:

1. Какие национальные государственные праздники Вы знаете?

2. Чем отличаются традиции празднования общих религиозных праздников в России, немецко- и англоязычных странах?

3. Какие ассоциации возникают у Вас при упоминании таких городов как Вашингтон, Эдинбург, Цюрих, Мюнхен?

4. Какие денежные единицы были в ходу до объединения Европы? Какие европейские страны сохранили свою национальную валюту?

5. Какие традиции гостеприимства в англо- и немецкоязычных странах Вы знаете?

6. Представьте в виде схемы школьной системы образования в Великобритании/США/Германии.

Результаты ежегодного тестирования показывают, что на начальном этапе обучения в вузе объем культурологических знаний незначительный, выпускники школ с углубленным изучением иностранных языков, классов с лингвистическим профилем имеют больше знаний из области страноведения, но эффективно использовать эти знания могут лишь те, кто имел опыт относительно длительного пребывания в стране изучаемого языка. Их знания ограничиваются в первую очередь бытовой сферой, культурно-исторический контекст остается практически всегда недоступным.

Для формирования межкультурной компетенции представляется необходимым на протяжении всего периода обучения создавать обучающие ситуации, способствующие развитию навыка исследования социолингвистических, этнопсихологических, культурологических аспектов изучаемых языков. Для этого необходимо учитывать многоаспектность лингвострановедческих знаний, включающих в себя особенности речевого поведения в межличностном общении с представителями других культур, эквивалентную и безэквивалентную лексику, культуроведческие сведения, способы передачи реалий на иностранном языке.

Существуют разные уровни сформированности межкультурной компетенции. Традиционно первое знакомство с культурой страны происходит путем извлечения культуроведческой информации из лексических единиц изучаемого языка.

На продвинутом этапе языковые единицы воспринимаются уже в виде образа, схожего с тем, что присутствует в сознании носителей языка, что требует от участников межкультурной коммуникации владения значительной базой лингвострановедческих и культурологических знаний. Именно такие требования предъявляются к выпускникам, обучающимся по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика в лингвистическом вузе. Для достижения такого уровня разработан ряд технологий, успешно применяемых на занятиях по практике языка. Работа над индивидуальным чтением позволяет применять данные технологии на протяжении всего срока обучения в вузе.

На начальном этапе обучения важно:

- научить самостоятельно определять культурные, лингвокультурные, когнитивные лакуны (подробнее о лакунах в межкультурной коммуникации см. [9]);
- познакомить с исследовательскими стратегиями;
- показать алгоритм работы по изучению встречающихся в текстах реалий, релевантных для адекватного восприятия информации. В данном случае адекватность восприятия предполагает понимание и перевод текста со всеми нюансами значения, включая культурологический, социолингвистический, этнопсихологический аспекты;
- нацелить будущих переводчиков на создание максимально точного перевода текстов с учетом лингвокультурологического аспекта;
- сформировать профессиональный лингвистический интерес к исследованию межкультурных различий.

Исходя из поставленных задач подбираются комплекты заданий для самостоятельной работы над индивидуальным чтением. К наиболее эффективным относятся:

- создание портфолио по прочитанной книге;
- кейсы по межкультурной коммуникации;
- презентации.

В портфолио в течение всего периода работы над книгой вносятся релевантные для понимания лексические единицы, при этом особое внимание уделяется лексике с выраженной культурной семантикой, к ней относятся: 1) безэквивалентная лексика (топонимы, антропонимы, этнографические реалии: пища, одежда, праздники деньги и пр., общественно-политические реалии, реалии, связанные с культурой) ; 2) коннотативная лексика, имеющая в обоих языках одинаковое значение, но отличающаяся по культурным ассоциациям эмоционально-экспрессивного, метафорического, символического рода; 3) фоновая лексика: слова одного языка, отличающиеся лексическим фоном от эквивалентных иноязычных слов [1]. Для раскрытия значения вышеперечисленных лексических единиц обучающимся предлагается составлять информационные карты, включающие в себя ассоциогаммы, mind-map, словарные статьи, обзорные тексты, краткие исторические справки.

Эффективными являются задания на составление развернутой (прямой и косвенной) характеристики героев литературного произведения с написанием их вымышленной биографии, когда студентам предлагается самостоятельно дополнить недостающую информацию о персонажах. Так, при работе над книгой Э. Кестнера "Эмиль и детективы" одним из заданий является составить "перспективную" биографию Эмиля, когда помимо уже известных фактов в нее включаются возможные биографические данные его взрослой жизни, например дальнейшее образование, работа, партийная принадлежность, вероисповедание, хобби и пр. Обязательным условием выполнения данного задания является подробное изучение фактического исторического материала, например, если речь идет о партийной принадлежности, то необходимо изначально познакомиться с существующими в предполагаемые годы взрослой жизни Эмиля партиями в Германии. Оформление такой биографии в портфолио предусматривает подбор визуального материала - исторических аутентичных фотографий. К характеристике каждого персонажа подбирается визуальный портрет, с учетом того, как одевались люди в соответствующую историческую эпоху в той стране, где происходит основное действие.

Кейсы по межкультурной коммуникации [7] предполагают обсуждение в группе эпизодов, в которых ярко выражены особенности быта, менталитета, жизненных укладов в стране изучаемого языка. Так в повести А. Кронина "Юные годы" описан момент обсуждения в кругу семьи, в какую комнату поселить осиротевшего мальчика. Глава семьи сразу предупреждает, что ему не место в комнате прабабушки, хотя та находилась в отъезде, т.к. она хорошо платила за комнату. Таким образом читатели сталкиваются с ситуацией, полностью несвойственной российскому менталитету. Данный эпизод является отправной точкой для дальнейшей дискуссии, в ходе которой студенты сопоставляют правила проживания в доме, денежные отношения внутри семьи, изучают современную жилищную ситуацию, формулируют правила поведения при размещении в семье в стране изучаемого языка.

Конкурс презентаций проводится на завершающем этапе работы над книгой по индивидуальному чтению. Для участия в нем обучающиеся в малых группах готовят презентации по одному из аспектов: политическая/экономическая ситуация в стране того периода, когда разворачиваются события книги, предпосылки возникновения данной ситуации, известные личности, архитектура, транспорт, мода, социальный портрет общества того времени. Вышеперечисленные задания выполняются студентами на протяжении учебного года. Установочные занятия, на которых подробно разбирается алгоритм работы над лингвострановедческим и культурологическим материалом, сменяются срезовым и итоговым контролем прочитанного.

Выводы. В заключении следует отметить, что работа над формированием межкультурной компетенции разнопланова и многоаспектна, целью ее является не только создание базы фоновых знаний, но и приобретение навыков самостоятельного исследования иноязычной культуры, что способствует устранению барьеров при общении с носителями языка и позволяет в дальнейшей профессиональной деятельности максимально объективно раскрывать сущность тех или иных явлений транскультурного характера.

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М: Изд-во РУДН. 2008. – 340 с.
3. Николина Н.Н. Роль фоновых знаний в условиях межкультурной коммуникации // Лингвокультурология. – 2017. – №11. – С. 99-107.
4. Плужник И.Л. Основные компоненты моделирования процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции в вузовском гуманитарном образовании // Педагогическое образование в России. – 2016. – №12.
5. Руденко Н.С. Дискуссия о структуре межкультурной компетенции в зарубежных исследованиях // Педагогическое образование в России. – 2015. – №10. – С. 83-87
6. Садохин А.П. Межкультурная компетенция в современной коммуникации // Общественные науки и современность. – 2008. – №3. – С. 156-166.
7. Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Кейсы по межкультурной коммуникации: новый подход к моделированию // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. – 2018. – №11(10). – С. 1699-1710.

8. Цеунов К.С. Технология формирования межкультурной компетенции: практические аспекты // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – №4. – С. 88-96.
9. Чуликов Ю.М. Проблема лакуности в межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2010. – №12. – С. 128-131.
10. Яркова Е.Н. Утилитаризм как философия образования // Образование и наука. – 2016. – №5 (134). – С. 11-24
11. <http://www.sib-science.info/ru/fano/valeriy-falkov-rasskazal-24052021>
12. http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/4503002_Linguistika.pdf
13. http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/2028/?f=/upload_files/FGOS_VO_3_++/Bak

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Асланова Евгения Дмитриевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ДРАМАТИЗАЦИЯ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен опыт применения технологии драматизации в коррекционной логопедической работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе анализа научно-методической литературы и результатов экспериментально-опытной работы по применению различных игр-драматизаций показан значительный эффект в развитии диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрена классификация игровых технологий применительно к коррекции ОНР у дошкольников. Доказано, что игровая драматизация как интегративная технология логопедической работы с детьми с ОНР способствует стимуляции речевой деятельности в разных форматах общения.

Ключевые слова: драматизация, игровые технологии, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, диалоговое общение.

Annotation. The article presents the experience of using dramatization technology in corrective speech therapy work with preschool children with general underdevelopment of speech. Based on the analysis of scientific and methodological literature and the results of experimental work on the use of various dramatization games, a significant effect in the development of dialogical speech in children of older preschool age is shown. The classification of game technologies in relation to the correction of general speech underdevelopment in preschoolers is considered. It is proved that game dramatization as an integrative technology of speech therapy work with children with ONR contributes to the stimulation of speech activity in different formats of communication.

Keywords: dramatization, game technology, senior preschool age, general underdevelopment of speech, dialogue communication.

Введение. В последнее время в логопедической науке и практике отмечается увеличение количества детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Исследователи данной проблемы отмечают, что большинство воспитанников ДОУ не обладают достаточно развитой диалогической речью для успешной интеграции в социум и вхождения в школьную жизнь [2; 3; 5]. Одной из доминирующих причин данного явления считается прогресс науки и техники, который изменил человеческие взаимоотношения, делая их все более опосредованными (дистантными), что уменьшает важность диалогического общения между людьми, включая детскую среду. В таких условиях существенно возрастает необходимость развития речевой коммуникации между людьми, которая обеспечивает взаимопонимание, продуктивный обмен информацией, формирует качественное общение. Специфическими особенностями недоразвития диалогической речи ученые считают: сложности вступления, поддерживания и завершения общения, неспособность излагать свое мнение, проявлять инициативу в разговоре, трудности в обсуждении и планировании совместных действий, достижения целей, неумение использовать интонацию и невербальные средства коммуникации (жесты, мимика) в разговоре [4; 7; 11].

Следует отметить, что проблема развития диалога у детей вызывает интерес специалистов разных научных сфер, связанных с психо-физиологическим развитием детей. С психологической точки зрения данное нарушение рассматривали Н.П. Деревянко, М.И. Лисина, О.С. Павлова. С лингвистической стороны сложности диалога у детей анализирует О.В. Дзюба, Н.В. Елкина, Л.П. Якубинский. Источниками психолого-педагогического исследования данной темы являются в труды Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Р.Е. Левиной и др. Некоторые специалисты не ограничиваются изучением этиологии и механизмов нарушений диалога детей, а создают авторские технологии развития диалогической речи у дошкольников с ОНР. Такие методики представлены в трудах Т.Б. Филичевой, Л.Ф. Спировой, В.П. Глухова, О.А. Бизиковой, А.Г. Арушановой.

Не вызывает сомнений утверждение, что диалог имеет приоритетное значение в развитии детей, так как в процессе такого общения дети учатся свободно выражать свои мысли, чувствуют себя равными со сверстниками, развивают самоконтроль, становятся самостоятельными [1, с. 3]. Понятно, что освоение диалогической формы коммуникации особенно важно перед началом школьной жизни детей, но общее недоразвитие речи дошкольников делает общение в социуме неполноценным и зачастую искаженным. В силу этого применение современных и качественных логопедических методик (логостихи, сказкотерапия, логотетради, наглядное моделирование и т.п.) пополняются новыми коррекционными технологиями. Перспективной и успешной в работе с детьми с ОНР по праву считается драматизация.

На основе анализа исследований, посвященных проблемам речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Л.В. Ступак, Н.Н. Салагина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др.), можно выделить следующие особенности их общения: замедленное образование и усвоение речевых форм, отсутствие речевой

самостоятельности и активности, преимущественное использование имен существительных, неправильное понимание пространственно-временных отношений при коммуникации. Ученые единодушны в том, что нарушения, сопутствующие характеру патологий, крайне препятствуют своевременному и качественному развитию диалогических форм общения детей [9, с. 34]. Известно, что игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности детей: она развивает активность, любознательность, навыки взаимодействия, личностные качества детей, речь. Практика показывает, что для развития речи у детей с ОНР приоритетное значение имеют коллективные игры, так как именно такая форма игрового процесса стимулирует освоение детьми диалогической речи и оптимальное межличностное общение.

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогические исследования доказывают, что диалог как форма общения детей имеет непреходящую ценность в становлении личности ребенка, т.к. развивает не только бытовую коммуникацию, а воспитывает этику взаимоотношений, формирует освоение необходимых для учебной деятельности компетенций [6]. Исследователи, исходя из наблюдений и результатов профессионального опыта, разделили диалогические навыки дошкольников на следующие категории:

1. Речевые умения:

– вступать в общение (знать и уметь, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

– поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора;

– сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно;

– говорить в нормальном темпе выразительно, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета (обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.).

3. Межличностная коммуникация в паре, группе из 3-5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться в целях достижения результатов, участвовать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов [1, с. 147-149].

Проведя серию исследований, А.В. Чулкова определила этапы освоения диалогической речи дошкольниками [12]. Ее работы основаны на наблюдениях за детьми 3-7 лет. Автором анализировались процессы их общения со сверстниками, родителями и воспитателями, а также способы коммуникации во время совместных игр. Первый этап развития диалогической речи начинается в 3-4 года, когда дети могут общаться на одну тему очень недолго, их интерес быстро пропадает, и они сразу начинают говорить о другом. В процессе беседы дети в основном реагируют на вопросы словами «нет» и «да», т.к. дети этого возраста не имеют достаточного навыка общения в диалоге. К 4-5 годам они овладевают речевыми штампами, могут их использовать при необходимости, активно начинают спрашивать взрослых обо всем, пользоваться более распространенными репликами, хотя и не совсем логически последовательно. Но все же на данном этапе дети еще не в силах поддерживать инициативу в диалоге, поэтому роль мотиватора в беседе на себя берет взрослый. В возрасте 5-6 лет у детей речевая среда становится намного шире, и именно поэтому происходит резкий скачок в развитии диалогической речи, так как речь уже становится для ребенка жизненно необходимым инструментом взаимодействия в социуме. Практика показывает, что диалог активно формируется во время детских игр: они ведут беседы от имени своих игрушек, используя различные клише (приветствие, прощание, просьбы и т.д.), задают вопросы партнерам по игре, активно рассказывают о своих увлечениях, делах и т.д.

В игре ребенок ведет разговор от лица своей игрушки, в репликах могут отражаться соответствующие интонации, изменения голоса и тембра. «Дети научаются составлять диалоги сложной структуры, состоящие из нескольких микротем. Используемые ими реплики-реакции имеют широкий смысловой спектр согласия, несогласия, совета, просьбы и т.д.» [12, с. 104].

Автор доказывает, что ребенок 6-7 лет на достаточно хорошем уровне владеет диалогом, так как самостоятельно инициирует общение, как со сверстниками, так и с взрослыми, знает правила поддержания длительной беседы, задает логически последовательные вопросы и умеет правильно отвечать на вопросы собеседника. Известно, что дети 6-7 лет, задавая вопросы взрослым, хотят получить подробный ответ, который будет содержать в себе новые знания для ребенка. Именно в данный период дети познают окружающий мир через взрослого, и поэтому информация, которую они получают в ответ на свои вопросы, служит для детей не только удовлетворением их любопытства, но и своеобразной инструкцией. Шестилетний ребенок уже может с помощью диалога налаживать споры в играх, выдумывать правила во взаимодействии со сверстниками и решать вопросы, возникающие в игровых моментах [12, с. 104].

Так, М.И. Лисина утверждает, что «для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию взрослых, а к взаимопониманию и сопереживанию с ними. Новое содержание коммуникативной потребности выражается в том, что ребенок не настаивает теперь обязательно на похвале: гораздо важнее для него знать, как нужно. И хотя он огорчается, если действовал неверно, он охотно соглашается внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь общности взглядов и оценок с взрослым. Совпадение своей позиции с позицией старших служит для ребенка доказательством ее правильности» [9, с. 93-94].

Важно отметить, что одновременно с формированием связной речи преобразуется и ее просодическая сторона: старшие дошкольники в своей речи начинают умело использовать интонацию, темп, ритм, мелодику, тембр, паузы и ударения, что делает диалогическую речь полной и эмоционально выразительной [8]. Не требует доказательств утверждение, что освоение диалога детьми с ОНР имеет особенности, которые определяют специфику и направленность психолого-педагогической и коррекционно-логопедической работы с такими детьми. Логопеды-практики отмечают, что дети с ОНР 4-5 лет при поступлении в детский сад зачастую не в состоянии самостоятельно строить речевое высказывание, в силу этого они проявляют интровертированные свойства личности: не играют со сверстниками, неохотно взаимодействуют с воспитателями, играют в одиночестве. Исследования показывают, что при неорганизованной игровой деятельности дети с ОНР пользуются двумя формами общения: ситуативной – познавательной формой и элементарной – ситуативно-деловой формой. Ни один из данной категории детей не употребляет внеситуативно-личностную форму коммуникации, которая является главной для нормально развивающихся детей данного возраста. Замечено, что дети с общим недоразвитием речи, как правило, быстро теряют интерес к разговору в силу недостаточности словарного запаса, что рождает их нежелание понять собеседника и уклониться от необходимости выразить свое отношение к происходящему [9].

Особое значение в развитии навыков диалога у дошкольников с ОНР имеют игры-драматизации. В основе таких игр лежит инсценировка определенного сюжета, который должен быть понят детьми и правильно интерпретирован. Кроме того, игры-драматизации представляют собой определенную последовательность действий в совокупности с речевым материалом, который дошкольники должны запомнить и представить в виде диалогов, однако лишь механическое

запоминание реплик не имеет должного эффекта. Чаще всего за основу игр-драматизаций берутся литературные произведения известных авторов, народные сказки, потешки, стихи, песни и т.д. Дети становятся персонажами и от их лица выстраивают свой мир, ощущают себя соучастниками происходящих ситуаций, в рамках которых дошкольники выстраивают отношения и правильную коммуникацию с другими героями инсценировки. Такие игры способствуют развитию не только речевых навыков детей, но и являются действенным воспитательным средством для формирования морально-нравственных качеств личности, т.к. игры-драматизации учат сопереживать другим, принимать верные решения и выстраивать правильный конструктивный диалог [4; 6].

В данном контексте необходимо отметить, что игровые технологии в работе с детьми с ОНР представляют собой целое направление в логопедии (Г.М. Лямина, Е.В. Жулина, Н.Ф. Губанова, Ю.А. Вакуленко, Г.А. Волкова и др.). Его представители считают технологию драматизации одним из возможных способов формирования речевого взаимодействия, связанного с освоением новых форм общения, где игра является основным средством коммуникации и взаимодействия. Диалог от лица персонажей драматического сюжета, (инсценировки, стихотворной формы и т.п.) заставляет ребенка самостоятельно изъясняться четко и грамотно: он гармонично включается в диалог, воспроизводит грамматический строй реплик, активизирует словарь.

В силу специфики театрализованного общения важен этап подготовки детей к игре-драматизации: на репетициях органично отрабатывается артикуляция, развивается постановка звуков, речь наполняется выразительностью и осознанностью. Кроме того, в ходе игр-драматизаций развиваются не только речевые навыки, но и телодвижения, чувства, эмоции, слух. В этих целях используются музыкально-двигательные игры и системы специальных упражнений. Таким образом, драматические игры обогащают и активизируют словарный запас дошкольников; позволяют совершенствоваться не только диалогические, но и монологические формы речи, культуру межличностного общения; а также просодику (интонационную окраску, темп, ритм). Общение от лица персонажей драматической постановки требуют от «актеров» освоения подвижной стороны действий персонажей через постановку движений глаз, головы, рук, ног и т.п. [11].

Логопеды-практики отмечают, что успешности драматизаций способствует период знакомства детей с произведением, который будет инсценирован. Так, неоднократное воспроизведение реплик героев сюжета может содействовать возникновению в дальнейшем инициативных игр детей. Педагогическая ценность игр-драматизаций усиливается, когда дети включают в свои игры не только заученные реплики из текста инсценировки, но и «придуманные» самостоятельно. Исследователи отмечают, что в результате участия детей в драматизациях происходит подражание и интериоризация литературных образов, которые постепенно переходят в активный речевой багаж детей[8]. Такой формат игр-драматизаций является универсальным педагогическим средством работы с детьми, которые имеют нарушения диалогической речи, так как игра позволяет педагогу оказывать ненавязчивое коррекционное воздействие, вовлекая ребенка в увлекательный и соответствующий возрасту процесс. Занятия, включающие игры-драматизации, позволяют дошкольникам проверить себя в необычных для них формах активности, стать участниками интересных событий с помощью разнообразных сюжетов, связанных с миром растений, животных и людей. Оптимизирует диалогическую речь разыгрывание диалогов, затрагивающих темы семьи, детей, жизни детского сада, поведения в магазине, в гостях и т.п. В воспитательном плане игра-драматизация пробуждает в детях интерес к родному слову, театральной активности; развивает пластику, музыкальный слух и общую культуру [10].

Выводы. Таким образом, обращение к драматизации как сложному, но эффективному средству вовлечения дошкольников в диалог, доказывает свою востребованность в современной логопедической практике. Явным достоинством данной технологии является ее интегративный характер, который побуждает детей к общению в условиях театрализованной игры. Коррекция нарушений диалогической речи детей с ОНР посредством драматизации имеет успешность в исправлении последовательности речи, ее связности, логичности, правильности, выразительности в ходе диалогического общения.

Литература:

1. Арушанова А.Г. Развитие диалогического общения [Текст] / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 238 с.
2. Баженова Ю.А., Мохова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 7.
3. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат дис. ... канд. пед.наук: 13.00.07 / О.В. Дзюба. – Москва, 2009. – 20 с.
4. Жулина Е.В., Ломакина О.С. Развитие диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций / Е.В. Жулина, О.С. Ломакина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 171-173.
5. Жулина Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: монография. – Н. Новгород: Мининский университет, 2018. – 140 с. – ISBN 978-5-85219-607-1
6. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Логопедический потенциал русского фольклора в коррекционной работе с детьми с задержкой речевого развития // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2(52). – С. 151-155.
7. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Логостихи в коррекции лексических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 79-82.
8. Козырева О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника речи // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №1. – С. 7-12.
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 144 с.
10. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб.- метод. пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 126 с.
11. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – 2-е изд., стер. – Москва: Дрофа, 2010. – 189 с.
12. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольников [Текст] / А.В. Чулкова. – Ростов-на/Д.: Феникс, 2014. – 220 с.

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Соколова Александра Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ АТТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен опыт применения технологии наглядного моделирования в коррекционной логопедической работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе анализа научно-методической литературы и результатов экспериментально-опытной работы по применению различных средств наглядности доказана значительная активизация атрибутивной лексики речи старших дошкольников. Показано, что наглядное моделирование как интегративный метод визуализации информации является действенным средством стимуляции речевой деятельности детей с ОНР в условиях оптимальной организации образовательной среды и качественного методического инструментария.

Ключевые слова: наглядное моделирование, атрибутивная лексика, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, визуализация.

Annotation. The article presents the experience of using visual modeling technology in correctional speech therapy work with preschool children with general speech underdevelopment. Based on the analysis of scientific and methodological literature and the results of experimental and experimental work on the use of various means of visualization, a significant activation of the attributive vocabulary of speech of older preschoolers is proved. It is shown that visual modeling as an integrative method of information visualization is an effective means of stimulating the speech activity of children with general speech underdevelopment in the conditions of optimal organization of the educational environment and high-quality methodological tools.

Keywords: visual modeling, attributive vocabulary, general speech underdevelopment, senior preschool age, visualization.

Введение. В настоящее время отмечается рост числа детей, имеющих общее недоразвитие речи, и одной из актуальных проблем логопедии является коррекция нарушений атрибутивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Атрибутивная лексика является показателем возможностей ребенка выделять признаки предметов и явлений, давать им характеристики, описывать свойства и, что самое главное, сравнивать их с другими. Отсутствие данного показателя речевого развития является нарушением, которое требует оперативного и своевременного выявления и устранения и зачастую сложно поддается коррекции.

Доказано, что наличие проблем с пониманием и использованием в собственном речевом высказывании имен прилагательных оказывает негативное воздействие на дальнейшее речевое развитие ребенка – умения отвечать на вопросы, составлять рассказы описательного характера, общаться с взрослыми и сверстниками [3; 10; 12]. Умение сопоставлять предметы, выделять один из множества других по какому-либо признаку – выступает важнейшим звеном в познавательном развитии детей. Ученые доказывают, что уровень сформированности атрибутивного словарного запаса, его объема и качества является одним из важных критериев готовности к учебной деятельности, именно поэтому необходим грамотный подбор методов и средств, которые позволяют скорректировать нарушения атрибутивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, М.М. Алексеева, В.И. Яшина и др). В работе с детьми с ОНР Н.Л. Шестернина, Н.Н. Белавина предлагают осуществлять пополнение и обогащение словаря определений с помощью картинного материала, речевых заданий и игр. Словесные задания и упражнения на развитие лексического строя речи представлены у таких специалистов, как О.С. Ушакова и Е.М. Струнина. Следует отметить, что направленные методики по коррекции нарушений атрибутивной лексики описаны в научно-методической литературе достаточно широко, но вопрос о совершенствовании технологий работы с детьми с ОНР остается актуальным в силу различных причин: увлечение цифровым форматом досуговой активности детей, не достаточное общение детей с родителями, отсутствие развивающих практик и т.п.

ФГОС ДО определяет образовательные результаты по овладению дошкольником экспрессивной речью через обогащение активного и пассивного словаря; развитие фонетической и интонационной стороны речи; формирование средств общения; создание условий для знания текстов детской литературы и понимания различных ее жанров. В соответствии с требованиями ФГОС ДО процесс овладения экспрессивной речью должен быть развивающим и протекать с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей с ОНР. Кроме того, одним из принципов воспитательного процесса является учет уровня потребностей детей. Стоит отметить, что качественные и количественные показатели изменения речевой функции при ОНР по мере личностного становления ребенка проявляются, как и при нормальном речевом онтогенезе, если с ним проводится соответствующая коррекционно - педагогическая работа. Так, Е.В.Жулина, рассматривая такое специфическое нарушение отклоняющегося речевого развития, как ОНР, доказывает, что в данном случае способность ребенка использовать выразительную атрибутивную лексику ниже уровня, соответствующего его психологическому возрасту [4]. В данном контексте необходимо отметить, что вопросы активизации и стимуляции экспрессивной речи у детей-дошкольников с ОНР широко освещаются в специальной литературе, однако, качественная логопедическая работа с детьми с ОНР не теряет востребованности и предполагает дальнейшие исследования [1; 2; 6; 7]. Одним из действенных направлений работы с детьми с ОНР дошкольного возраста по праву считается наглядное моделирование как средство коррекции нарушений атрибутивной лексики в речи дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Доказано, что вопросы развития лексикона развивающейся личности представлены во многих областях науки и практики (физиология, психология, педагогика, психолингвистика, медицина и т.п.). Данная особенность дает возможность вывести проблему недоразвития речи детей-дошкольников на междисциплинарный уровень. Вопросы развития детского словаря в условиях онтогенеза представлены в работах таких

ученых, как А.Н. Гвоздева, В.П. Глухов, Е.В. Жулина, А.В. Захарова, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин и др. Исследователи единодушны в том, что развитие словарного запаса детей-дошкольников представляет собой длительный процесс численного пополнения слов, отношения их к обозначаемому предмету или явлению, формирования умения активно применять их в определенной ситуации взаимодействия с другими людьми независимо от возраста [1; 3; 5; 12]. В старшем дошкольном возрасте происходит быстрое обогащение словаря; оно определяется развитием всех познавательных процессов, главным из которых выступает мышление. Доказано, что это происходит в динамике освоения структурных компонентов речи при знакомстве с новыми предметами и явлениями и их признаками.

Уровень развития лексики выражается показателями, которые представлены, как количественно, так и качественно. При этом на всех стадиях овладения словарем количество слов, которые ребенком понимаются, существенно превышает число слов, которые используются им в речевом высказывании. Так, С.Н. Цейтлин отмечает, что в возрасте до 1,5-2 лет слова, обозначающие качества и особенности предмета, не составляют основную часть словарного запаса детей, т.е. слова-признаки не занимают определяющего положения в процессах познания окружающего мира детей данного возраста [13]. Н.И. Лепская указывает, что изначально признак предмета и сам предмет не разделены в сознании ребенка, а объект и совокупность его свойств выступает для него единым целым. В результате этого дети дают описание признака предмета через систему отношений к другому объекту. Например, выражение «орех-камень» предполагает, что орех, как и камень, очень твердый на ощупь, и разбить его очень трудно. А высказывание «шуба-киса» можно расшифровать так: шуба обладает такими же качествами, как и кошка – она мягкая и пушистая [8].

Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. утверждают, что по мере того, как ребенок начинает накапливать представления о цвете предметов, их величине и форме, а также признаках высоты и толщины, происходит расширение объема словарного запаса имен прилагательных [9, с. 73].

Известно, что первыми словами, которые используются детьми в речи, являются те, которые обозначают такие признаки, как размер, вес, цвет, вкус, температуру и разного характера оценки. На данной стадии формирования и развития речи ребенка среди слов, которые характеризуют признаки предметов и употребляются им в собственном речевом высказывании, занимают преобладающее место качественные прилагательные. Слова-признаки становятся самостоятельными единицами тогда, когда ребенок начинает применять их в речи не с одинаковыми, а с другими именами существительными [7, с. 198].

С.Н. Цейтлин доказывает, что ребенком в первую очередь усваивается отнесенность слова к конкретной области (размер, вкус, форма и т.д.), то есть осваиваются родовые семантические компоненты значения. В дальнейшем – место, которое занимает данное слово в составе тематической группы, то есть осваиваются дифференциальные компоненты значения. Многие авторы отмечают, что некоторые дети на протяжении определенного времени понимают, что слова имеют значение признака цвета, но не в состоянии понять, чем они различаются между собой. У преобладающего большинства детей в процессе развития всех видов мыслительных процессов одно прилагательное, обозначающее признак принадлежности, становится заместителем всех других. Встречаются определенное рода синестезии, когда сенсорные эталоны смещаются из одной области в другую (например, ребенок называет словом «синий» все предметы, которые ему приглянулись, даже если они были другого цвета) [13, с. 166]. В большинстве исследований, посвященных вопросам нарушений речи детей младшего дошкольного возраста (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.В. Жулина, Н.М. Борозинцев и др.), выделяются следующие особенности атрибутивной лексики детей при общем недоразвитии речи: трудности в назывании цветовых тонов; дифференциации форм предметов («круглый», «овальный», «квадратный», «треугольный»), недостаточное использование в речи слов-антонимов и синонимов. Давая характеристику величине предмета, дети с ОНР используют исключительно понятия «большой – маленький»; ими они заменяют слова: «длинный», «короткий», «высокий», «низкий» и т.п., что приводит к нарушениям лексической сочетаемости. Таким образом, нарушение атрибутивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуется ограниченным объемом словаря, несоответствием количественного соотношения пассивного и активного словаря, неформированностью семантических полей, трудностями актуализации словаря. Развитие лексического строя речи, коррекция его нарушений является одним из ведущих направлений в системе работы учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР. Это связано с тем, что при помощи слова происходит называние определенных предметов и явлений, их признаков, а также осущестляемых ими действий. От того, насколько развит словарный запас ребенка в количественном и качественном отношении, зависит успешность его речевого взаимодействия с другими людьми. Одним из результативных методов активизации словаря определений выступает наглядное моделирование. Так, С.И. Бойко доказывает, что использование моделей детьми старшего дошкольного возраста является доступным и понятным для них, потому что основу данного метода составляет воспроизведение каких-либо свойств предмета в процессе выполнения основных видов деятельности, которые характерны для данного возрастного периода. Кроме того, освоение детьми метода наглядного моделирования приводит к развитию их умственных способностей [2]. В процессе организации учебно-воспитательного процесса дошкольных детских учреждений моделирование представляет собой наглядно - практический метод обучения, с помощью которого дети благополучно овладевают умением выделять характерные особенности предметов окружающей действительности, а также их соотношение друг с другом. Наглядное моделирование предполагает воссоздание необходимых признаков и свойств исследуемого предмета, создание его заместителя и осуществление дальнейших действий с ним. Модель выступает в виде графического способа представления информации и может быть выражена в качестве изображения, геометрической фигуры, символов, очертания, пиктограмм, чертежей, схем и планов. Таким образом, данный метод нацелен на создание необходимых условий, которые приведут к успешному овладению детьми знаний об основных качествах, признаках и характеристиках предметов окружающего и природного мира, сделают процесс запоминания информации эффективным и способствуют развитию речи. Использование моделей наглядно показывает детям признаки и свойства, которые явно не обнаруживаются при непосредственном восприятии объекта, наличие взаимоотношений между определенным количеством предметов, что приводит к развитию мыслительных операций – анализа, синтеза и обобщения. Представление объекта в виде символа, образа, знака, пиктограммы – то есть использование символического уподобления, делает более легким и быстрым процесс удержания новой информации в памяти. Автор отмечает, что навыки моделирования не удастся сформировать, если дети дошкольного возраста не будут проявлять самостоятельность и постоянно участвовать в реализации этого процесса. Это значит, что ребенок имеет возможность усвоить действия замещения и навыки моделирования, не прибегая к помощи педагога, поскольку построение визуальных моделей осуществляется в тех видах деятельности дошкольников, которые являются для них обычными и осуществляются регулярно. Однако у всех детей уровень развития умственных способностей различается, и возможности, которыми они обладают, могут не реализоваться в полной степени. Работа с наглядными моделями должна преподноситься для детей дошкольного возраста в виде игр и игровых упражнений, поскольку именно игра выступает основным видом их деятельности. С их помощью закрепление знаний у детей происходит эффективнее и это приводит к динамичным

результатам работы. Представление визуальной модели в игровой форме делает ее привлекательной, эмоционально-окрашенной, гибкой и многофункциональной [2, с. 63-66].

Применение наглядного моделирования в процессе логопедической работы помогает в решении триады задач – коррекционно-развивающих, коррекционно-образовательных и воспитательных. В частности, к ним относятся: систематизация информации, обогащение словарного запаса, целенаправленное развитие импрессивной и экспрессивной стороны речи, закрепление понятий, а также актуализация номинативного, предикативного и атрибутивного словарного запаса детей [2, с. 64]. Логопеды-практики, применяя метод наглядного моделирования, предлагают использовать «картинки-помощницы» в разных сочетаниях в качестве опорных схем (Е.А. Брежнева, М.В. Былино, С.А. Васильева, Ю.М. Кислякова, Н.В. Кралина). Ребенку предлагается запомнить несколько вариантов наименований картинок в зависимости от разных свойств предметов. Они представлены в виде пиктограмм и характеризуют материал, цвет, форму и размер предмета. На основе данных наглядных опор происходит описание характерных признаков предмета, что значительно улучшает процесс усвоения нового материала. Интересен опыт использования картинки-коллажа, на которой объединено несколько рисунков, относящихся к одной группе признаков. Например, признак цвета обозначен в виде пятен красок – желтого, красного, черного и голубого. Картинка в виде основных геометрических фигур – круга, квадрата, треугольника и прямоугольника – указывает на признак формы предмета. На основе знакомства ребенка со словами-признаками и их знаковым обозначением происходит определение основных свойств объекта, а также сравнение и анализ предметов между собой (Н.В. Кралина). Не требует доказательств утверждение, что при разработке программы преодоления нарушений атрибутивной лексики у детей с ОНР важное место занимает выбор наглядного материала, который используется на занятии. Его необходимо подбирать таким образом, чтобы ребенок, посмотрев на предоставленный материал, смог легко выделить необходимые признаки предмета и не переключался на другие, не важные в осуществлении данной словарной работы. Успешность данной работы определяется выбором наглядного материала для сопоставления предметов, который должен содержать необходимый набор признаков (цвет, форма, размер, вес, величина и др.), чтобы ребенок смог определить их черты сходства и различия, а также осуществление сравнения признаков предмета по плану. Кроме того, важным является уровень профессиональной подготовки логопеда использовать различные комбинации наглядных средств, подбирая технологию, соответствующую педагогической ситуации [11]. Логопед направляет детей сначала рассматривать предметы в своем единстве (по назначению, цвету, форме, размеру), а затем переходит к их дифференцировке с позиции различения – сходства по какому-либо признаку. Завершение сопоставления предметов выражается в форме обобщения полученных сведений, в котором указываются отличительные особенности каждого из предметов.

К критериям успешности можно отнести использование таких способов обучения, которые позволят успешно сформировать навык употребления в речи детей слов-признаков и проявление максимальной речевой деятельности со стороны детей. Логопед в данном случае только направляет их с помощью вопросов, указаний и инструкций. Из этого следует, что осуществление данного цикла занятий, которые посвящены расширению полученных знаний о признаках предмета, способствуют введению в активный словарный запас такой части речи, как имя прилагательное [4].

Выводы. Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что различные наглядные средства (схемы, картинки, коллажи, рисунки, пиктограммы и т.п.) позволяют представить свойства и качества объекта через визуальный образ и запечатлеть его в памяти и речи ребенка с ОНР. Использование наглядного моделирования позволяет привлечь и удерживать внимание детей; облегчает процесс запоминания информации; служит дополнительной опорой при осуществлении активизации атрибутивного словарного запаса; способствует усилению дидактико-логопедического эффекта коррекционной работы с детьми с ОНР. Однако эффективность наглядного моделирования не умаляет необходимости дальнейшего развития и совершенствования средств и приемов применения данного метода в коррекции нарушений атрибутивной лексики у детей с ОНР.

Литература:

1. Баженова Ю.А., Мохова Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 7.
2. Бойко С.И. Теоретико-методологическое обоснование использования средств наглядного моделирования в работе логопеда с детьми с общим недоразвитием речи // Проблемы педагогики. – 2017. – №2 (25). – С. 61-66
3. Борозинец Н.М. Логопедия: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия / Н.М. Борозинец, Т.С.Шеховцова, М.В. Колокольникова. – Ставрополь: СКФУ, 2016. – 203 с.
4. Жулина Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: монография. – Н. Новгород: Мининский университет, 2018. – 140 с. ISBN 978-5-85219-607-1
5. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Логопедический потенциал русского фольклора в коррекционной работе с детьми с задержкой речевого развития // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2(52). – С. 151-155.
6. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Логостихи в коррекции лексических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 79-82.
7. Козырева О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника речи // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №1. – С. 7-12.
8. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская; Сост., подгот. текста Т.В. Базжиной. – М.: РГГУ, 2013. – 314 с.
9. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у школьников (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие. / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2001. – 100 с.
10. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Людмила Парамонова. – 4-е изд. – Москва [и др.]: Питер, 2009. – 410 с.
11. Слепенкова Е.А., Лебедева И.В. Проектные технологии в изучении педагогических дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018 – Т. 7 – № 2(23). – С. 265-269.
12. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – 2-е изд., стер. – Москва: Дрофа, 2010. – 189 с.
13. Цейтлин С.Н. Грамматика прилагательного в детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2015. – № 13. – С. 167-181

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Журавлева Тамара Леонидовна
 Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
 кандидат педагогических наук, доцент Филипенко Елена Васильевна
 Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПРИ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к образовательной среде, как источнику развития обучающегося. Современные цифровые технологии позволяют расширить информационную среду, тем самым предоставляют возможность обучающемуся свободу выбора для саморазвития и самообразования. Общее противоречие в онлайн образовании при электронной форме обучения: при увеличивающейся возможности организации и управления качеством образования педагогическое общение сокращается, за счет не востребованности перцептивной и воспитательной функций. Рассматриваются возможности реализации воспитательной функции педагогического общения в структурных компонентах образовательной среды: пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный. В описываемом исследовании были применены методы: теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный, обобщение опыта), обсервационные методы (прямое, косвенное, включенное), опросно-диагностический (анкетирование, беседа).

Ключевые слова: образовательная среда, педагогическое общение, электронное обучение, функции общения, саморазвитие, воспитание.

Annotation. The article is observing the approaches to the educational environment as a source of student development. Modern digital technologies make it possible, to expand the information environment, thereby providing the student with greater freedom of choice for self-development and self-education. The general contradiction in online education with the electronic form of education revealed that with the increasing possibility of organizing and managing the quality of education, pedagogical communication reduced due to the lack of demand for perceptual and educational functions. The possibilities of implementing the educational function of pedagogical communication in the structural components of the education environment considered: spatial-semantic, content-methodological, and communication-organizational. The following methods were used during the research: theoretical analysis (comparative-collative, generalization of experience), observational methods (direct, indirect, included), questionnaire-diagnostic (questionnaire, conversation).

Keywords: educational environment, pedagogical communication, e-learning, communication functions, self-development, education.

Введение. Актуальность обращения к теме реализации функций педагогического общения в образовательной среде является как никогда значимой. Ведущая полемика на страницах научных изданий последних лет состоит изительных возможностей цифровых технологий в обучении: их нужности, значимости в образовательном процессе. Сомневающийся в том, что цифровые технологии, как средства обучения необходимо применять, на верное, не осталось. На сегодняшний день выявилось противоречие с переходом традиционной образовательной среды в цифровую образовательную среду реализация функций педагогического общения существенно ограничивается, а возможности организации и управления качеством образования увеличиваются.

В увеличивающемся применении цифровых технологий в обучении педагогическое сообщество должно не забывать о главном субъекте учебной деятельности – обучающемся. Педагогам нужно научиться максимально использовать информационные средства обучения и цифровые технологии не только в обучении, но и в воспитании личности, способной к самообразованию и саморазвитию, свободному вхождению в социальную среду, самоопределению в обществе, культуре, профессии.

Нами была поставлена цель исследования: изучить возможности реализации функций педагогического общения при электронной форме обучения.

Методы исследования: теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный, обобщение опыта), обсервационные методы (прямое, косвенное, включенное), опросно-диагностический (анкетирование, беседа).

Образовательная среда – источник развития обучающегося.

Социальная среда – это окружающие человека общественные и духовные условия его существования. Проявляется этот фактор в социальных свойствах личности. Одним из источников социализации индивида в «Большом психологическом словаре» указываются семейные и социальные институты (прежде всего система образования, обучения и воспитания) ...» [1, с. 631].

Изложение основного материала статьи. Образование как система в Ф3-273 «Об образовании в Российской Федерации» представлено уровнями образования и «создает условия для непрерывного образования» [13, ст. 2, п. 1]. Образованию как процессу в Ф3-273 дается следующее определение: «Образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [13, ст. 10, п. 7]. Образование в общекультурном контексте рассматривается как специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека и как одна из социальных подструктур общества. С.Ф. Сергеев предлагает учитывать обучающие свойства социальной среды. В таком рассмотрении социокультурная среда представляет собой источник развития личности обучающегося [9, с. 43-54]. В.А. Ясвин развивая идею возможности личностного и культурного саморазвития обучающихся в образовательной среде отмечает, что «...наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, то есть собственно образовательную среду» [11, с. 172-176]. Такое понимание образовательной среды наполняется ценно-смысловым содержанием, которое отражается во взаимодействии обучающегося с образовательной средой [2, с. 53-58].

В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, М.М. Князева, О.С. Газман, И.Д. Фрумина и др. под «образовательной средой» понимают систему взаимосвязанных структурных компонентов: образовательные технологии, вне учебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды, предложенным В.А. Левиным, понимается «способность среды обеспечить всех субъектов образовательного процесса системой возможностей для эффективного личностного саморазвития» [15, с. 119-159]. «Саморазвитие – это творческое отношение индивида к самому себе, создание им самого себя в процессе активного воздействия на внешний и внутренний мир с целью их преобразования ... Высшим

модусом активности и самостоятельности человека можно считать его саморегуляцию, а точнее, самоуправление, при котором реализуется активность субъекта, его актуальные и потенциальные возможности не только в организации и преобразовании окружения, но и в организации и управлении собственными действиями» [4, с. 13-14].

Одним из условий саморазвития обучающихся является образовательная среда, которая выступает условием и источником культуры для формирования образа «Я» по заданному образцу – модели специалиста. Немало значимым фактором в саморазвитии обучающихся является педагогическое воздействие, как метод воспитания.

Образовательная среда, как часть социальной среды не может оставаться неизменной. Изменения во всех сферах деятельности, связанные с цифровыми технологиями влекут за собой модернизацию образовательной среды. В национальном проекте «Образование» на период 2019-2024 г.г., целью которого является «создание к 2024 году во всех образовательных организациях всех уровней современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [7]. Безусловно возможности цифровой образовательной среды безграничны, как информационного и технического средства обучения. Об этих возможностях написано в достаточной мере в периодических научных изданиях. В частности, С.А. Грязнов описывая эти возможности рекомендует педагогическому сообществу не забывать, что педагог может стать лучшим наставником для обучающихся в условиях цифровой образовательной среды и предостерегает не спешить делегировать все педагогические задачи машине [3, с. 23-26].

В национальном проекте «Образование» образовательная среда представлена цифровой образовательной средой для обеспечения всех уровней и ступеней образования, разных форм обучения, в том числе и электронного обучения. В паспорте проекта «Цифровая образовательная среда» уточняется, что «созданная система развития онлайн образования позволит обеспечить выстраивания индивидуальной траектории всех уровней и ступеней образования, в том числе в труднодоступных территориях Российской Федерации, посредством сети Интернет» [10]. Реализация онлайн образования происходит посредством электронной формы обучения. Действующий ФЗ-273 «Закон об образовании в Российской Федерации» рассматривает электронную форму обучения, как «...организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [13, ст. 15, п. 1].

Таким образом, преобразование образовательной среды в цифровую образовательную среду расширяет ее возможности, как источника саморазвития обучающегося, а онлайн обучение использует и реализует эти возможности посредством разных форм обучения, в том числе и электронной формы обучения.

Педагогическое общение при электронной форме обучения.

Форма учебного взаимодействия обучающихся и преподавателей образовательных организаций высшей школы в образовательной среде происходит посредством педагогического общения. По словам В.А. Сластенина «педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности». В.А. Кан-Калик и Г.А. Ковалев» под профессионально-педагогическим общением понимают «систему приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых» [5, с. 9-16].

Педагогическое общение – это форма взаимодействия, сотрудничества педагога и обучающихся. И.А. Зимняя рассматривает педагогическое общение через реализацию коммуникативной, перцептивной и интерактивной функции при помощи вербальных, изобразительных средств, символических и кинетических средств.

Перцептивная функция отражает особенности восприятия и понимания преподавателем обучающихся. Эта функция отражает первый уровень способностей, – по Н.В. Кузьминой, – включающий три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией, чувство меры или такта и чувство причастности [6]. Как можно реализовать педагогическое общение, построенное на интуитивной способности преподавателя в электронной форме обучения? Преподавателю невозможно понять эмоциональное состояние обучающегося при его фрагментарном изображении на экране монитора. С условием, что изображение очень часто некачественное из-за неустойчивой интернет-связи. Единственным показателем для восприятия служит голос обучающегося, с его эмоциональной окраской, по которой можно определить его эмоциональное состояние, но этого недостаточно. Необходимо непосредственное общение с обучающимся. При электронной форме обучения реализовать перцептивную функцию педагогическом общении затруднительно. Не исключено, что перцептивная функция постепенно будет отнесена к архаизмам.

Коммуникативная функция предполагает установление правильных взаимоотношений с обучающимися, преподавателями и руководством образовательной организации высшей школы. Данная функция выражается в коммуникативной способности, установления контакта, педагогически целесообразных отношений. Использование вербальных средств общения для установления контакта с обучающимися при электронной форме обучения предполагает применение паралингвистических систем знаков (качество голоса, его диапазон, тональность) и экстралингвистических системы знаков (паузы, другие вкрапления, темп речи) «преподаватели должны максимально использовать такие инструменты вербального общения, как интонация, тембр голоса, темпоритм речи, дикционная проработанность и другие» [14, с. 75-85].

Интерактивная функция направлена на организацию и регуляцию взаимодействия с обучающимися. Она подтверждает организаторскую способность преподавателя, проявляющуюся в избирательной чувствительности к способам организации обучающихся в учебной группе, освоении ими учебного материала, самоорганизации обучающихся и в самоорганизации педагогической деятельности.

Интерактивная и коммуникативная функция сохранятся в педагогическом общении, но подвергнутся изменениям, т.к. взаимодействие на расстоянии организуется по определенному алгоритму действий, не нарушающему возможности каждого обучающегося быть услышанным и оцененным преподавателем.

Все три функции: перцептивная, интерактивная, коммуникативная непосредственно связаны с воспитательной функцией, без которой немисливо педагогическое общение, построенное на ценностно-нравственной основе. Мы подошли к очень сложному вопросу реализации воспитания при электронной форме обучения. В ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» ст. 12 указывается, что «воспитание обучающихся ..., осуществляется на основе включаемых в образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы...». При электронной форме обучения применяются дистанционные образовательные технологии, которые «реализуются в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [13, ст. 15, п. 1]. Возникает вопрос, – каким образом планы воспитательной работы при электронной форме обучения можно реализовать?

Известный путь – это наполнить содержание образования или цифровой образовательной среды ценностными смыслами. Появляется другая проблема, а как отразить усвоенное знание? Во-первых, можно применить тестирование. Тестирование – это стандартизированная форма проверки знаний, но оно не даст нам целостного понимания об изменениях о развитии личности. Во-вторых, можно применять различные задания в виде ситуационных задач, написания эссе и др. На наш взгляд, такая работа все-таки требует непосредственного контакта с обучающимися. В условиях электронной формы обучения такой подход в воспитании затруднителен.

Обратимся к структуре образовательной среды, представленной С.В. Тарасовым и посмотрим возможности реализации воспитательной функции при электронной форме обучения через компоненты структуры образовательной среды, предложенной С.В. Тарасовым.

«Пространственно-семантический компонент» рассматривает «архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, как возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.); символическое пространство (различные символы – герб, гимн, традиции и др.)». Обучающийся любой образовательной организации воспитан на архитектурно-эстетической организации жизненного пространства и символическом пространстве. Образ «alma- mater» сохраняется в памяти на протяжении всей жизни человека. При электронной форме обучения этот образ не создается, а в плане воспитания не является источником самовоспитания.

«Содержательно-методический компонент», включающий содержательную сферу (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.). В учебный план добавляется воспитательный план, а содержание учебных программ, учебников, учебных пособий следует наполнить ценностными смыслами. Формы и методы организации образования (формы организации занятий – уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.). Формы и методы организации образования требуют изменений при электронной форме обучения.

«Коммуникационно-организационный», включающий «особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.)». При электронной форме обучения статус обучающегося и педагога сохраняется, но преподавателю уже не нужно учитывать индивидуальные особенности обучающегося. Важен только результат. Получается, что мы добровольно себя обезличиваем и отдаем решение педагогических задач механизированным программам.

«Коммуникационная среда (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.)». В основном применяется авторитарный стиль, т.к. все обучение построено на заданиях и контроле над результатом. Педагогическое взаимодействие может быть выстроено в форме сетевого сотрудничества. «Но статистика реализации такого сотрудничества средствами сетевых коммуникационных технологий невысока... Лишь 23% преподавателей придают значение организации сетевого взаимодействия студентов...» [8, с. 28].

Пространственная и социальная плотность определяется присутствием обучающихся в интернет-пространстве. Поэтому только 3% из 106 опрошенных обучающихся образовательных организаций высшего образования г. Санкт-Петербурга (граждане Российской Федерации) высказались за электронную форму обучения в период пандемии, 27% – готовы к смешанной форме обучения. Из 38 опрошенных (граждане СНГ, стран Африки и Латинской Америки) высказались только за очную форму обучения – 100%. Причины: неустойчивая работа интернета, языковые проблемы, отсутствие педагогического взаимодействия.

«Организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.)» [13, с. 133-136]. Данный компонент структуры сохраняет свое предназначение и является одним из основных в функционировании электронной формы обучения, но не для реализации воспитательной функции педагогического общения.

Следует признать, что при электронной форме обучения обучающая функция сохраняется, а воспитательная функция скорее всего перейдет от образовательной организации к семье и общественным социальным институтам.

Педагогическое общение наряду с обучающей и воспитывающей функцией характеризуется фасилитативной функцией (от английского facilitate – «облегчать, помогать, содействовать, способствовать») по К. Роджерсу. В условиях цифровой образовательной среды при выстраивании индивидуальных траекторий обучения эта функция педагогического общения будет наиболее востребована, т.к. способствует развитию у обучающихся положительной мотивации к учебной деятельности, саморегулированию в постижении знаний, контролю и оценке усвоенных знаний. Разумеется, данная функция не может полностью быть реализована в электронном обучении, из-за отсутствия связи с перцептивной и воспитательной функциями педагогического общения.

Таким образом, функции педагогического общения при электронной форме обучения невозможно реализовать в полной мере в следствие опосредованного взаимодействия обучающихся и преподавателей.

Выводы. Принимая во внимание реализацию поставленной цели исследования о возможностях реализации функций педагогического общения при электронной форме обучения можно констатировать о подтвердившемся противоречии, что при увеличивающейся возможности организации и управления качеством образования педагогическое общение сокращается, за счет не востребованности перцептивной и воспитательной функций.

Выводы по результатам исследования.

1. Традиционная образовательная среда изменяется благодаря появлению цифровых технологий, обеспечивающих доступ к расширенному информационному пространству.
2. При электронной форме обучения на первый план выходит организация и управление образованием.
3. Традиционное педагогическое взаимодействие, основанное на педагогическом общении, утрачивает свое значение из-за не востребованности ряда функций: перцептивная функция педагогического общения не находит реализации в электронной форме обучения; воспитательная функция педагогического общения при электронной форме обучения может реализовываться только через содержание цифровой образовательной среды.
4. Образовательная организация утрачивает возможности воспитания обучающихся при электронной форме обучения.
5. Основными участниками воспитательного процесса становятся семья и общественные институты при электронной форме обучения онлайн образования.

Таким образом, изучение проблемы педагогического общения выявило узковязимость реализации общепринятого подхода к функциям педагогического общения при электронной форме обучения. Разработка техногенных подходов к обучению лишает возможности воспитания обучающихся в цифровой образовательной среде. Получение первого профессионального образования целесообразно реализовывать посредством очной формы обучения. Возможна смешанная форма обучения, включающая электронное обучение с обязательной контактной формой обучения. И только тогда, когда человек

сформировался как личность, профессионал, он может продолжить свое обучение в системе онлайн образования при любой форме обучения.

Литература:

1. Большой психологический словарь./ сост. и об. Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
2. Волкова О.А. Возможности освоения ценностно-смысловых компетенций на различных этапах взаимодействия студента с образовательной средой // Актуальные вопросы социальной педагогики и психологии: теория и практика: материалы Всерос. Нач. практ. конф. (г. Азов, 19 ноября 2019 г.) – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2019. – 340 с.
3. Грязнов С.А. Вызовы цифрового обучения. // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием Чебоксары, 2021. – Издательство «Издательский дом «Среда». – 236 с.
4. Журавлева Т.Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России: монография. – СПб.: изд-во СПб ун-та МВД России, 2019. – 168 с.
5. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и практического исследования. / Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа. – 1990. – 119 с.
7. Национальный проект «Образование». URL:<http://government.ru/info/35566>.
8. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Некоторые эффекты информатизации образовательной среды современного вуза. / Открытое образование. – 2016 г. – Т.20, № 3. – С. 28.
9. Присутствие в среде: методология и теория обучения. / С.Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – С. 43-54.
10. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. – URL:<http://edufn.spb.ru/files/>.
11. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. // 2-я Российская конференция по экологической психологии: материалы. – Москва; Самара, 2001. – С. 172-176.
12. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 3 (3), 2011. – С. 133-136.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации». ст. 15, п. 1.
14. Шведова С.В., Маевская И.М. Цифровизация образовательного процесса: риски и перспективы в условиях пандемии COVID-19 // Primo aspect. – 2020. – № 3(43). – С. 75-85.
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Заварина Светлана Юрьевна

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

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования по развитию творческого воображения с использованием различных видов музыкальной деятельности во время занятий и свободной детской деятельности. Охарактеризована этапность и направленность работы с детьми при участии родителей на формирующем этапе эксперимента. Сделан вывод об эффективности развития творческого воображения с использованием классических произведений музыкального искусства.

Ключевые слова: воображение, творчество, дошкольная образовательная организация, старшая группа, экспериментальное исследование, музыкальное развитие, творческое развитие.

Annotation. The article presents the results of an experimental study on the development of creative imagination using various types of musical activity during classes and free children's activities. The staging and direction of work with children with the participation of parents at the formative stage of the experiment is characterized. The conclusion is made about the effectiveness of the development of creative imagination using classical works of musical art.

Keywords: imagination, creativity, preschool educational organization, senior group, experimental research, musical development, creative development.

Введение. Актуальность изучения вопросов, связанных с развитием воображения и творчества в детском саду не вызывает сомнений. Одним из эффективных средств развития детского воображения является музыкальная деятельность различной направленности, осуществляемая в течение занятий и режимных моментов.

В своей основе воображение зачастую сравнивается с чутким «музыкальным инструментом», позволяющим каждому ребенку выразить свою сущность. Овладение данным инструментом ребенком делает работу педагога целенаправленной, более эффективной; позволяет с легкостью осуществлять контроль и придумывать траекторию детского развития. С развитием воображения посредством музыкальной деятельности каждый ребенок открывает новые возможности для самовыражения.

Практическая ориентированность современной образовательной деятельности направляет на реализацию личностные интересы каждого ребенка. Важным в данном вопросе является творческий поиск и исполнение замыслов педагога с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Объектом исследования стали приемы, методы и средства, способствующие развитию творческого воображения дошкольников в музыкальной деятельности.

Предметом настоящего исследования является процесс развития творческого воображения у детей в условиях дошкольной образовательной организации с использованием различных видов музыкальной деятельности.

В соответствии с объектом и предметом исследования была определена его цель: изучение условий развития творческого воображения в дошкольном возрасте посредством музыкальной деятельности.

Представленное исследование решало следующие задачи:

- 1) раскрыть сущность развития воображения у дошкольников;
- 2) изучить направления, формы и особенности педагогической работы по развитию воображения у дошкольников на музыкальных занятиях и во время режимных моментов;
- 3) выявить уровень развития воображения у дошкольников на констатирующем этапе;
- 4) определить и экспериментально проверить систему работы по развитию воображения у дошкольников старшей возрастной группы в рамках проекта «Рисуем музыку».

В ходе проведенной работы использовались следующие методы исследования: анализ научно-педагогической литературы по теме, эксперимент в совокупности его констатирующего, формирующего и контрольного этапов, статистическая обработка полученных результатов.

Базой исследования послужили: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение детский сад № 8 «Василек» комбинированного вида г. Ногинск Богородского городского округа, его старшие группы в количестве 92 обучающихся и Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка - детский сад № 23 г. о. Орехово-Зуево, его старшие группы в количестве 94 обучающихся.

Практическое значение исследования связано с возможностью активного применения его результатов в сфере развития воображения у дошкольников на музыкальных занятиях и в режимных моментах.

Изложение основного материала статьи. Развитие творческого воображения детей старшей группы ДОО в возрасте 5-6 лет исследовалось с помощью диагностической методики «Фантазия» (Р.С. Немов) [3].

В качестве экспериментальной группы выступил детский сад № 8 «Василек». Результаты дошкольников на данном этапе следующие:

- высокий – 5%;
- средний – 20%;
- низкий – 75%.

Наглядно результаты отражены на рисунке 1.

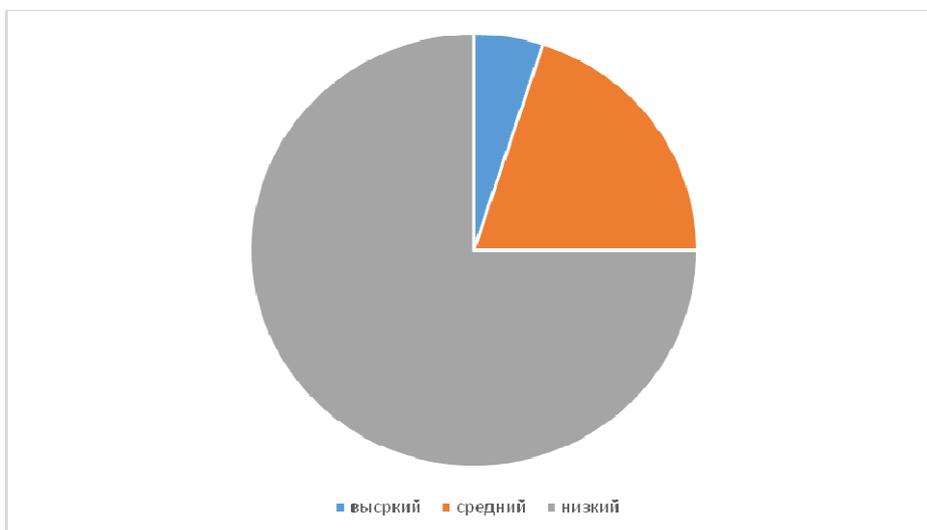


Рисунок 1. Результаты констатирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе

В качестве контрольной группы выступил детский сад № 23. Результаты представлены на рисунке 2.

- высокий – 6%;
- средний – 19%;
- низкий – 75%.

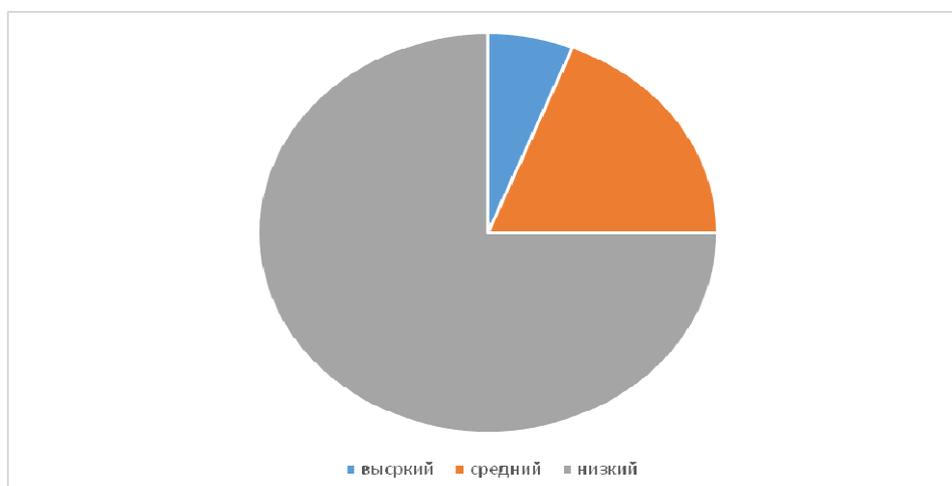


Рисунок 2. Результаты констатирующего этапа эксперимента в контрольной группе

На данном этапе результаты в контрольной и экспериментальной группах были показаны приблизительно одинаковые. В контрольной группе они были немного ниже.

Переходя к формирующему этапу эксперимента хочется отметить, что соответствии с требованиями закона РФ «Об образовании» [7] существует необходимость в новых подходах к организации развития творческого воображения детей, в частности - музыкального развития в ДОО. Предполагаемый эксперимент направлен формирование творческой личности ребенка через развитие его музыкальных способностей, развитие его творческого воображения.

На формирующем этапе в МДОУ ЦРР № 23 работа велась по общепринятой системе на музыкальных занятиях, во время физкультурных занятий с музыкальным сопровождением, в повседневной детской деятельности.

В качестве основных направлений работы на формирующем этапе были избраны следующие:

- 1) развивать детское музыкальное творчество, эстетическое восприятие музыкальными средствами, познавательную активность в музыкальной области;
- 2) повышать компетентность детей по музыкальной культуре;
- 3) разработать и систематизировать работу по приобщению детей к музыкальной культуре через организацию совместной творческой деятельности;
- 4) обобщить передовой педагогический опыт работы педагогов последних лет (2019-2021) по приобщению дошкольников к музыкальной культуре с участием родителей;
- 5) учить детей воплощать музыку в различных видах деятельности: рисунках, аппликациях, лепных фигурках, отражая ее настроение и характер.

Работа в экспериментальном детском саду № 8 «Василек» комбинированного вида строилась поэтапно (подготовительный, основной, заключительный), с учетом региональных особенностей, предпочтений детей и первоначальных запросов родителей.

На подготовительном этапе была изучена современная научно-методическая литература, в большинстве случаев отражающая передовой практический опыт 2019-2021 годов [1, 2, 4, 5, 6, 8].

На данном этапе также было проведено анкетирование родителей, в ходе которого были выявлены родительские предпочтения и музыкальная направленность. В анкетировании присутствовали следующие вопросы: «Любит ли ваш ребенок выполнять под музыку домашние дела?», «Какую классическую музыку любит ваш ребенок?», «Какие детские песни вы поете с ребенком?» и др. Проведенное анкетирование вызвало большой резонанс в группе. Многие родители были обеспокоены тем, что по музыкальному развитию занимают с ребенком мало.

Анализ Интернет-ресурсов по данной теме позволил выявить различные подборки статей для работы с родителями и подобрать музыкальные композиции для детей.

С привлечением администрации ДОО удалось осуществить подбор необходимых материалов и обновление центра по музыкальной деятельности в группе.

На подготовительном этапе был составлен, одобрен старшим воспитателем и заведующей и размещен на сайте ДОО перспективный план мероприятий, предполагающий музыкальное развитие детей не только во время занятий, но и в свободное от них время. Предполагалось использовать музыку во время приема пищи, утренней гимнастики, прогулок, выборочно во время других занятий – по рисованию, лепке, аппликации.

Во время эксперимента предполагалось активное участие родителей, анкетирование которых было проведено ранее. Работа была построена с учетом ответов в анкетах, преимущественно строилась с теми, кто был серьезно обеспокоен малой заинтересованностью семьи в музыкальном развитии ребенка.

Во время основного этапа формирующего эксперимента были непосредственно проведены серия музыкальных занятий, дополнительно включающих:

- 1) слушание музыки на заданную тему;
- 2) знакомство с различными музыкальными произведениями на заданную тему;
- 3) беседа о приемах музыкального выражения, характере образов, особенностях произведения;
- 4) музицирование на различных инструментах, подручном материале.

На заключительном этапе деятельность детей была обогащена рассматриванием картин и иллюстраций, подбором музыкальных произведений к ним; чтением стихов од музыку; игрой на различных музыкальных инструментах.

По окончании формирующего эксперимента была вновь проведена диагностика выявления уровня развития творческого воображения на основе методики «Фантазия» (Р.С. Немов) [3].

На данном этапе результаты в контрольной и экспериментальной группах существенно различались. В контрольной группе высокий уровень овладения творческим воображением показали – 35%, средний – 55%, низкий – 10%. В экспериментальной группе результаты уровня овладения творческим воображением были значительно выше. Высокий – 40%, средний – 56%, низкий – 4%. Наглядно результаты представлены на рисунке 3.

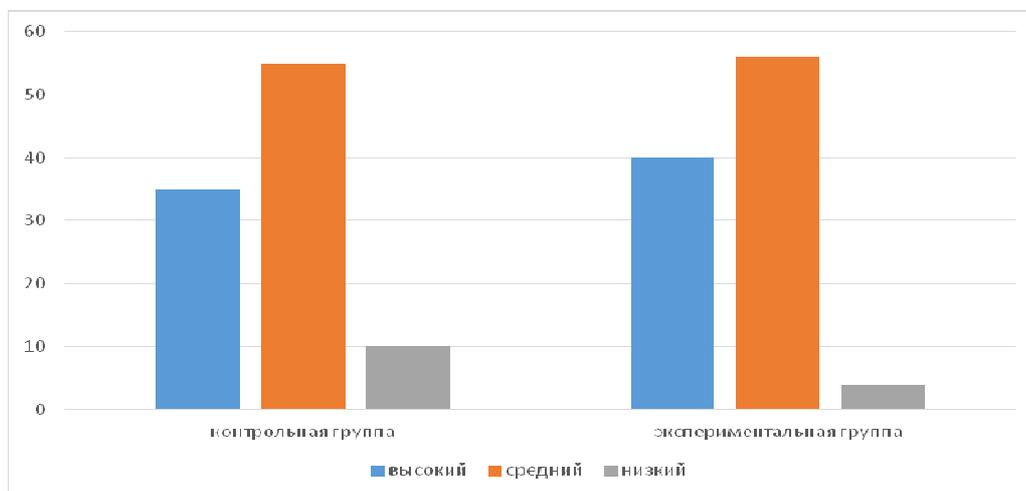


Рисунок 3. Данные контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента

Выводы. Полученные результаты исследования показывают значимое различие у детей в начале проведения эксперимента и по его окончанию. Подтвердилось первоначальное предположение о том, что необходимым условием формирования творческого воображения ребенка является использование в работе классических произведений музыкального искусства. Исследованием установлено, что система работы по развитию различных направлений музыкальной деятельности, основанная на эстетическом воспитании и развитии, положительно влияет и более эффективно развивает творческие качества личности дошкольника.

Литература:

1. Васенина С.И., Асатрян О.Ф., Кокорева К.В. Организация развития творческого воображения у старших дошкольников средствами театрального искусства в условиях дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 66-2. – С. 76-79.
2. Колычева Г.Ю., Калинина И.Г., Заварина С.Ю. Развитие нравственно-этических качеств детей младшего школьного возраста посредством рефлексивной среды (на примере уроков математики и музыки) // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 6 (48). – С. 263-274.
3. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
4. Петрунина М.А. Педагогические возможности восприятия музыки как средства развития творческого воображения у дошкольника // Вопросы педагогики. – 2020. – № 11-2. – С. 262-267.
5. Сухорукова И.М. Развитие воображения дошкольников на музыкальных занятиях в ДОУ // Педагогическое призвание: сборник статей Международного научно-методического конкурса: в 2 ч. – МЦНП «Новая наука». – 2019. – С. 260-264.
6. Терещенко Д.А., Ходусова Г.П. Развитие художественно-творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности на основе использования различных изобразительных техник // Молодой исследователь: вопросы науки и практики. Сборник трудов III Региональной научно-практической конференции. – Киров, 2020. – С. 178-180
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 30.07. 2021).
8. Шерер Н.В. Исследование особенностей развития творческого воображения старших дошкольников // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях. Под редакцией Е.В. Шамаковой, Г.С. Чесноковой. – Новосибирск, 2020. – С. 356-357.

Педагогика

УДК 373.66

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 Беляева Татьяна Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
директор Аникина Татьяна Николаевна
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Средняя школа №3 городского округа города Бор (г. Бор)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙН КУРСА ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы обоснования, построения и внедрения в практику общеобразовательной школы профильного онлайн курса для психолого-педагогических классов. Обоснованы теоретические основы построения курсов, описаны риски при внедрении интерактивных курсов для психолого-педагогических классов в практику школ.

Ключевые слова: профильный курс, интерактивное обучение, смешанное обучение, профориентация старшеклассников.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of substantiation, construction and implementation in the practice of a general education school of a profile online course for psychological and pedagogical classes. The theoretical foundations of building courses are substantiated, the risks are described when introducing interactive courses for psychological and pedagogical classes into school practice.

Keywords: profile course, interactive learning, blended learning, vocational guidance for high school students.

Введение. В настоящее время в свете социально-экономических преобразований, затрагивающих все сферы общества, в том числе и образование, одним из приоритетных направлений является цифровизация и индивидуализация [10]. Эти процессы обозначают наличие широких возможностей для развития способностей и профессиональных задатков каждого старшеклассника, построения индивидуального маршрута и дальнейшего профессионального самоопределения. Особенно важным представляется ориентация в профессии и формирование важных профессиональных качеств, а также педагогической одаренности будущих учителей, учеников психолого-педагогических классов.

В январе 2021 года на Гайдаровском форуме «Россия и мир после пандемии» министр просвещения Российской Федерации С.С.Кравцов обозначил, что подготовку будущих учителей необходимо модернизировать, результатом этого процесса станет открытие 5 тысяч предпрофильных классов на территории России.

В региональный социально-педагогический кластер Нижегородской области в настоящее время помимо 51 экспериментальной площадки (две из которых являются региональными), 17 ассоциаций педагогов, 16 клинических баз практик, 150 организаций-партнеров, входят и 7 психолого-педагогических классов. Первые классы для старшеклассников, желающих получить в дальнейшем профессию педагога, были открыты в Нижнем Новгороде в 2017 году. Однако существует достаточно большое количество трудностей открытия и функционирования психолого-педагогических классов.

Итак, цель данной статьи – описать проблемное поле развития психолого-педагогических классов, обосновать важность и необходимость создания профильного интерактивного онлайн курса для оптимальной профориентации и развития обучающихся психолого-педагогических классов.

Изложение основного материала статьи. История развития психолого-педагогических классов в России показывает, что, как и в образовании, так и в функционировании, в самом наличии классов для будущих педагогов были стремительные взлеты, падения, периоды застоя. Р.У. Ариффулина, Л.А. Попова, М.О. Смирнова, В.Е. Летавина обозначают проблему современных выпускников педагогических вузов: они «не имеют намерений работать и развиваться в профессиональной сфере, которая связана с образованием» [2, с. 78]. Эта проблема не только касается педагогических вузов, колледжей, но и педагогических классов. Их немало в России, но статистика показывает, что только 28% выпускников этих классов поступает в педагогические вузы, в школы приходят работать всего 17% бывших воспитанников профильных классов. Таким образом, цифры говорят о недостаточной мотивации старшеклассников, неверной профессиональной ориентации и подготовке, отсутствии программы индивидуального сопровождения школьников в профессиональном самоопределении.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что часть исследователей связывают обучение старшеклассников в психолого-педагогическом классе с формированием у них профессионального самоопределения [5, 6, 9]. Данный подход представляется нам достаточно узким: если выпускник психолого-педагогического класса к концу обучения понимает, что профессия учителя не для него, то он выберет то направление, которым, либо больше интересуется, либо о котором больше знает, либо по формальному признаку (например, сколько баллов, набранных по ЕГЭ, ему хватит для поступления на бюджет). В этом случае у школьника нет возможности скорректировать свой будущий профессиональный профиль, сориентироваться в профессии. Кроме того, формирование профессионального самоопределения не решает проблему слабой мотивации обучающихся в изучении профильных дисциплин психолого-педагогического класса. И.Р. Новик, Т.К. Беляева, Ю.В. Рузанова предлагают решать данную проблему через структурирование индивидуальных образовательных маршрутов [8]. Это позволит не только повысить мотивацию старшеклассников, но и организовать выявление и дальнейшее сопровождение педагогически одаренной молодежи. Мотивирование обучающихся общеобразовательной школы к изучению дисциплин психолого-педагогического цикла и понимание особенностей труда учителя возможно при использовании инновационных форм работы, таких как школьная точка кипения, создание особой программы воспитания старшеклассников, которая направлена на совместную работу всех участников образовательного процесса [7].

Для понимания того, какие качества должны быть сформированы у будущих абитуриентов педагогических вузов, обратимся к статье С.В. Фроловой, которая обозначает наличие развитого педагогического мировоззрения, понимание ценности педагогической профессии, как условия воспитания будущего учителя [12]. Таким образом, эти условия и должны лечь в основу программы воспитания и обучения в психолого-педагогических классах. В последнее время появляется все больше работ, в которых освещается данный вопрос [1, 4, 8, 11].

Еще одной проблемой в функционировании психолого-педагогических классов является отсутствие комплексного учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин, неподготовленность школьных учителей к их преподаванию. Р.У. Ариффулина, Е.С. Степанишина, Ю.В. Швецова, Ю.В. Шлыкова описывают особенности проектирования учебных пособий для психолого-педагогических классов [3]. Авторы обозначают, что для современного учебника важна многоаспектность, взаимосвязь с электронными ресурсами, ссылки на дополнительные источники информации, тренажеры, возможность двигаться по индивидуальному маршруту своим темпом.

На сегодняшний день психолого-педагогические классы функционируют в большинстве изолированно от педагогических вузов. Можно сделать вывод об отсутствии организационного взаимодействия между школой, вузом, региональным министерством по развитию сети психолого-педагогических классов [13].

Итак, обозначим основные направления для успешного развития системы психолого-педагогических классов.

1. Разработка и внедрение комплекса диагностических методик по выявлению и сопровождению педагогически одаренной молодежи.
2. Разработка федерального учебно-методического комплекса по преподаванию профильных (психология и педагогика) дисциплин в психолого-педагогических классах.
3. Создание профессиональной ассоциации для педагогов, преподающих профильные дисциплины в психолого-педагогических классах, программ дополнительного профессионального образования для преподавателей психологии и педагогики в старших классах.
4. Организация олимпиад для обучающихся в психолого-педагогических классах с дальнейшим учетом дополнительных баллов при поступлении в педагогические вузы.

Все выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что преподавание в психолого-педагогических классах должно меняться. Не все старшеклассники, обучающиеся в профильных классах, стремятся в дальнейшем стать педагогами, но профессиональные компетенции учителя – самопрезентация, коммуникация, работа в команде, понимание иной точки зрения – необходимы для любого современного специалиста. Именно эти гибкие навыки необходимо развивать у обучающихся психолого-педагогических классов. В современном формате школьного классно-урочного обучения это не всегда возможно. В рамках действующей федеральной инновационной площадки на базе Мининского университета «Профильный интерактивный онлайн курс для психолого-педагогических классов как инструмент выявления, сопровождения педагогической одаренности и профессионального самоопределения старшеклассников» мы предлагаем ряд инновационных образовательных решений для преподавания педагогики и психологии в профильных классах.

1. Создание профильного интерактивного онлайн курса. Популяризация дистанционного подхода в образовании обусловлена возможностью разрабатывать и внедрять уникальные цифровые инструменты, обеспечивать сопровождение педагогической одаренности и профессионального самоопределения обучающихся в новом формате. Создание профильного интерактивного онлайн курса интегрирует инновационные образовательные практики и цифровые инструменты с целью гибкого решения актуальных задач индивидуализации, личностно-профессионального развития, сопровождения педагогической одаренности и профессионального самоопределения обучающихся в школе.

2. Повышение мотивации старшеклассников будет способствовать интеграции профориентационной и учебной деятельности посредством использования цифровых инструментов с учетом современных мировых образовательных трендов («Онлайн-образование», «Геймификация образования», «Коллаборативность обучения» и др.). Обеспечение мультиплатформенности обучения, предоставляет возможность выбора для обучающихся определиться в необходимых знаниях и навыках для получения выбранной профессии.

3. Внедрение интерактивных элементов горизонтального обучения позволит расширить горизонты как учебных, так и профильных курсов, сформировать гибкие навыки будущих абитуриентов и студентов педагогических вузов. К таким элементам мы относим совместные занятия первокурсников и обучающихся профильных классов, дискуссии, круглые столы, проводимые в аудиториях педагогического вуза. Проведение пробных уроков в начальной школе и средних классах

общеобразовательной школы создаст возможность для индивидуализации образовательного маршрута педагогически одаренных старшеклассников.

4. В случае сложности открытия педагогического класса возможна организация обучения в смешанных группах с использованием интерактивного курса. Такое инновационное решение будет эффективным для обогащения социального опыта обучающихся, формирования умения работать в команде.

5. Создание интерактивного курса обеспечит эффективное взаимодействие и интеграцию педагогического корпуса общего и высшего образования для развития неформального и информального образования в контексте практикоориентированного подхода и цифровизации школьного обучения. Данное решение послужит толчком к объединению педагогических классов и педагогических вузов с целью повышения качества общего и высшего образования.

Опишем возможные риски при создании интерактивного онлайн курса и предложения по их минимизации.

В методических рекомендациях Минпросвещения от 30.03.2021 обозначено направление по развитию профильных педагогических классов. Однако во ФГОС ООО в пункте «Общественные науки» отсутствуют указания на предметные области «Педагогика» и «Психология». Следовательно, необходимо разработать и внести изменения в действующий ФГОС ООО.

Возможно возникновение технических сбоев в процессе функционирования созданного онлайн курса. Снизить пользовательский фактор риска, как со стороны обучающихся, так и со стороны педагогов необходимо за счет создания качественных методических рекомендаций и инструкций, простоты использования и удобного интерфейса. Кроме того, важно выделить функциональную единицу для технического и консультативного сопровождения работы электронного сервиса.

При освоения теоретического блока курса у обучающихся могут возникать трудности восприятия материала. Необходимо адаптировать научное содержание курса в соответствии с возрастными, индивидуально-психологическими особенностями старшеклассников. Кроме того, подбор и реализация образовательных технологий и цифровых решений, позволит обучающимся продуктивно осваивать учебный материал.

Трудности в логистике организации обучения в смешанных группах при освоении онлайн курса преодолимы через создание методических рекомендаций и регламента обучения в смешанных группах.

Сегодня все школьники имеют опыт дистанционного обучения, но далеко не каждый из них может преодолеть трудности самостоятельного освоения материала онлайн курсов. Необходимо подготовить цифровых тьюторов-волонтеров из числа студентов педагогического вуза для сопровождения обучающихся на курсе. Это важно не только для освоения материала курса, но и для формирования профессионального самоопределения у старшеклассников, понимания сложности и повышения престижа профессии педагога.

Выводы. Таким образом, мы обосновали проблемное поле при создании и функционировании профильного интерактивного онлайн курса для обучающихся психолого-педагогических классов.

Мы отмечаем, что в современных исследованиях недостаточно полно проработан аспект конструирования онлайн курсов для обучающихся школы, не находит должного отражения включение в них таких инновационных приемов и процессов, как горизонтальное обучение, обучение в смешанных группах, мультиплатформность и мобильность обучающихся. Однако данные приемы позволяют выявлять и развивать педагогическую одаренность будущих учителей, способствуют формированию педагогического мировоззрения, профессионального самоопределения старшеклассников.

Литература:

1. Ариффулина Р.У., Беляева Т.К., Белогорская Л.В. Формирование педагогического мировоззрения у обучающихся психолого-педагогического класса // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2 (52). – С. 48-50.
2. Ариффулина Р.У., Попова Л.А., Смирнова М.О., Летавина В.Е. История развития психолого-педагогических классов в России // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 4 (46). – С. 75-79.
3. Ариффулина Р.У., Степанищина Е.С., Швецова Ю.В., Шлыкова Ю.В. Проектирование учебных пособий для психолого-педагогического класса // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-10. – С. 30-36.
4. Беляева Т.К., Ариффулина Р.У., Пухова А.Г., Малышева Г.И. Профессиональная проба как основа осознанного выбора школьниками будущей профессии // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-4. – С. 20-26.
5. Булгакова Е.В., Москвина А.В. Из педагогического класса – в педагогическую профессию // Kant. – 2018. – №1(26). – С. 28-31.
6. Воловик О.В., Чунакова С.В. Ориентация школьников на педагогическую профессию через организацию педагогического класса // Научно-методический журнал «Поиск». – 2016. – №1. – С. 31-32.
7. Мальцева Н.И., Гореликов М.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в формировании их профессионального самоопределения в контексте инновационной деятельности общеобразовательной школы // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – №72-4. – С. 105-108.
8. Новик И.Р., Беляева Т.К., Рузанова Ю.В. Развитие профмотивации обучающихся с помощью реализации индивидуальных образовательных маршрутов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 260-263.
9. Родионова Е.Л., Беляева Т.К. Психолого-педагогические классы в системе допрофессиональной подготовки старшеклассников // В сборнике: Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам IV региональной научно-практической конференции. – 2018. – С. 122-123.
10. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8. – №2. – С. 15.
11. Улыбышева И.Н. Психолого-педагогический класс как основа формирования профессиональных представлений будущих педагогов // В сб. по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогические классы: опыт, проблемы, перспективы развития». – 2019. – С. 94-98.
12. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9. – №2. – С. 4.
13. Kurbatova A.S., Bicheva I.B., Ivanova N.V., Zaitseva S.A., Krasilnikova L.V. Career guidance problem as a systemic problem in russian society // Revista Inclusiones. – 2020. – Т. 7. – С. 158.

UDC 378; 372.881.1

candidate of philological Sciences, associate Professor Zalavina Tatyana Yurievna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of philological Sciences, associate Professor Yuzhakova Yulia Vladimirovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ENGINEERING STUDENTS THROUGH THE COMMUNICATION-ORIENTED APPROACH

Annotation. The article is devoted to an important aspect of teaching a foreign language in a technical university precisely the formation of the communicative competence of engineering students. It is emphasized that the above goal is achieved through the implementation of a communication-oriented approach in the educational space of the university. The article identifies the features of linguodidactics and pedagogical conditions necessary for the successful formation of the unity of knowledge, skills and abilities acquired by the students as well as mastering of foreign language communicative competence by future engineers.

Keywords: non-linguistic university, foreign language, communication-oriented approach, communicative competence, communicative skills, foreign language communication.

Аннотация. Статья посвящена важному аспекту обучения иностранному языку в техническом вузе как формированию коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей. Подчеркивается, что поставленная цель достигается посредством реализации коммуникативно-ориентированного подхода в образовательном пространстве вуза. В статье выясняются особенности лингводидактических и педагогических условий для успешного формирования совокупности приобретаемых студентами знаний, навыков, умений и овладения иноязычной коммуникативной компетенцией будущими инженерами.

Ключевые слова: неязыковой вуз, иностранный язык, коммуникативно-ориентированный подход, коммуникативная компетенция, коммуникативные умения, иноязычное общение.

Introduction. The future engineers' professional activity is a complex and multifaceted process. The effectiveness of this process is directly dependent on the mastery of communicative competence by bachelors, covering general cultural competencies and providing an opportunity for successful exchange of information between partners, as well as the development of interaction strategies in a professional team of domestic and foreign specialists [5]. One of the tasks of a foreign language teacher is to implement a communication-oriented approach in teaching and the formation of communicative competence among students in a foreign language class at a technical university. The concept of communicative competence in bachelors' foreign language teaching includes the formation of knowledge, skills and abilities that allow them to become familiar with the cultural values of the people of the target language country and practically use a foreign language in situations of intercultural interaction [19, p. 160, 11, p. 6, 20].

Taken together, the acquired knowledge, skills and abilities represent the communicative competence of students [1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 18]. The achievement of the above goal depends on many factors related to the professional competence of teachers, curricula (e.g. lack of teaching hours for the discipline), pedagogical conditions, as well as the level of students' foreign language competence. The ultimate goal of teaching a foreign language to non-linguistic university students is to form the future engineer's personality having foreign-language intercultural and professionally-oriented skills necessary for communication with representatives of foreign culture in ordinary life and in professional sphere [1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 18]. Therefore, this problem remains relevant and requires attention to the choice of linguodidactics and pedagogical conditions for the formation of students' communicative competence in the process of learning a foreign language.

The main material of the article. The term "communicative competence" has been given the attention of many scientists in foreign and domestic studies. The term "communicative competence" was first used by the American linguist D. Hymes in 1966 in his lecture at the conference "Development of the language of children from disadvantaged families." In the published article "On communicative competence" D. Hymes points out that communicative competence represents not only grammatical, but also sociolinguistic competence. He states that there are rules of language use, without which the rules of grammar would be useless, and defines communicative competence as tacit knowledge of the language and the ability to use it for communication [15, p. 60].

N. Chomsky defined linguistic competence as the ideal knowledge of the native language by the speaker and the listener necessary for the implementation of linguistic activities. He argued that the goal of linguistic theory is to characterize the abstract abilities of the speaker and listener, which allow them to create grammatically correct sentences [8, p. 3].

From the above discussion, we come to the conclusion that the term "competence" used by N. Chomsky is equal to grammatical or linguistic competence in D. Hymes's model, which is only a part of communicative competence.

According to S. Savignon, communicative competence is the ability to function in a real communicative environment [18, p. 8]. It means that the concept of communicative competence is close to the opinion of D. Hymes. S. Savignon considers communicative competence as the ability to function in communicative conditions and this idea differs from N. Chomsky's definition of linguistic competence, since no one can function in a real life speech situation using only grammatical competence. For S. Savignon, competence is what a person knows, and efficiency is what he or she does [18, p. 94].

D. Terrell and D. Krashen define communicative competence as the use of language in social communications without grammatical analysis. They associate communicative competence with communication and do not pay attention to grammatical competence. It means that communicative competence is manifested in communication. They argue that the main goal of language learning should be the development of communication skills, and come to the conclusion that the language is best taught when it is used to convey messages [16, p. 55].

M. Kanel and M. Swain define communicative competence as a synthesis of the basic system of knowledge and skills necessary for communication. This point of view is close to the opinion of D. Hymes and other scientists stating that communicative competence includes various types of competencies: strategic, grammatical and sociolinguistic (pragmatic, discursive). From this point of view the term knowledge refers to the knowledge of various aspects of the language and the use of the language, while the term skill refers to how one can use the above knowledge in real communication [13, p. 47].

In Russian linguodidactics, the concept of "communicative competence" is understood as a) the choice and implementation of speech behavior programs, depending on a person's ability to navigate in a particular communication environment; b) the ability to classify speech situations depending on the topic, tasks, communicative attitudes that arise in students before the conversation, as well as during the conversation in the process of mutual adaptation within the cultural context [1, p. 38]; c) a formed human ability to act as a subject of the communicative activity; d) a certain level of proficiency in the foreign language communication technique, that is the assimilation of certain norms, stereotypes of behavior, i.e. the result of learning [2].

From the above discussion, the term "communicative competence" can be defined as the knowledge of linguistic and non-linguistic rules of communication and the ability to effectively and appropriately use such knowledge in real life speech situations to achieve communicative goals. These abilities are perfected in the process of natural communication or specially organized training.

There are many pedagogical conditions and teaching / learning strategies that are commonly chosen to effective teaching a foreign language. These activities, contributing to the progressive learning of the language, rely on speech activity and speech exercises, which play the leading role in the development of communicative competence and communicative skills. In contrast, the strategies of imitation, memorization and repetition of exercises mainly relate to the language and its structures and do not imply using that language in real speech situations. The last decades of the previous century were marked by the development of a new trend in language teaching, the so called communicative approach. It recommends teaching a foreign language through communication. Important achievements based on many years' experience in the field of teaching foreign languages help to form and develop communicative competence among non-linguistic university students [1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 18].

The teacher needs to understand that the classroom is a place where students studying English / German / French as a foreign language can use it in practice and get to know it better. Children usually form their ability to communicate in their native language through mastering it in native language environment that is in everyday speech situations. Unfortunately, a foreign language learner very often does not have such an opportunity to master the target language in the proper language environment. Therefore sometimes classroom hours are the only way out. So the teacher should create linguodidactic and pedagogical conditions to stimulate the students to communicate in pairs and groups. These activities have appeared to be very valuable in developing students' communicative competence, as they provide students with more opportunities to communicate, help them build confidence in their language skills and overcome the language barrier. Building self-confidence and overcoming the language barrier contribute to language acquisition, since these two factors are considered the main obstacles in language learning [16, p. 126]. Working in pairs or in groups enhances student-student interaction and shortens the length of the teacher's speech in the classroom. Learning through interaction puts learners in a central position and cancels the traditional scheme of learning interaction: the teacher's initiative - the student's response - the teacher's assessment of the response. One of the pedagogical conditions contributing to the formation of the communicative competence of students based on the interaction of students is the creation of a communicative situation in accordance with the educational / professional problem. The communicative situation includes a set of specific objective and subjective factors, conditions, circumstances, relations in which communication takes place [3]. In the formation of a communicative situation, the teacher takes into account the place, time, participants, goals, tasks, the subject of the communication, as well as the content of the material, and develops typical situations that form specific communicative competencies. For example, situations related to the formation of a general culture of a future engineer, situations conditioned by the future professional activities, situations related to a certain communicative event (meeting, conference, etc.) [3].

A foreign language teacher should coordinate learning activities in the group to help students learn the language. His or her mission is to create a friendly and interesting learning environment in order to interact with their students. Observations and studies of many teachers and methodologists have shown that teachers who stimulate closer language interaction in a group achieve positive and effective results and prepare competent specialists who speak a foreign language. At the same time, teachers who spend their academic time giving lectures to students who passively listen and take notes, often do not develop foreign language communicative competence in students and prepare students who use a foreign language incompetently [18]. Thus, teachers should interact with each student in the classroom and create an atmosphere that motivates students to learn a foreign language.

The quality of the teaching experience is highly dependent on the teaching materials available to the instructor. When choosing educational materials (texts, assignments, etc.), the teacher needs to pay special attention to the range of important points, such as:

- Can the training materials interest students, arouse their curiosity and encourage them to self-study? Do they rely on the experience and knowledge of the learners?
- Are the goals (of training materials) focused primarily on communication?
- Are the goals and means (of training materials) oriented towards success, that is, clear, realistic, useful and adapted to the level of the learners?
- Are the teaching materials good examples of the natural use of the language?
- Do they (training materials) offer a choice of content, assignments and methods of work?
- Do they (training materials) encourage cooperation and exchange rather than competition?
- Are they (training materials) based on assignments and an adequate balance between language practice and communication activities? Are the actions varied enough to avoid the tedious repetition of such tasks?
- Do the materials encourage learners to evaluate texts and assignments?
- Do they (training materials) provide students with guidance to help them overcome learning difficulties?
- Are the training materials presented in such a way that students can work independently, if necessary, and evaluate their results?

There are many other points to be considered.

The teacher constantly has to adapt the training materials taking into account the language level and language competence of students. Improving effectiveness of learning may require some changes in traditional textbooks, for example replacing structured dialogue with natural speech, adding authentic texts and more realistic assignments to make learning more relevant.

In modern practice, a sufficient number of interrelated methods and approaches are used in foreign language lessons, for example, the simulation method (imaginary situations) and role-playing games. The simulation method is very popular and is widely used in foreign educational institutions, but not in domestic educational institutions. A study by Garcia-Carbonell, Rising, Montero, Watts on the role of simulation actions in mastering communicative competence in the process of foreign language learning showed that such actions are more effective in increasing communicative competence than formal training [14, p. 482]. Undoubtedly, this method should be used along with other methods of the communicative approach, since its advantage is seen in the fact that it is possible to use the social context in the process of a foreign language learning in order to form students' sociolinguistic competence. Role-playing games are also very important for improving the communication competence of students. Ampatuan, San Jose and many others have studied role play as an approach to developing students' communicative competence [12]. Their research has shown that role play is an effective approach for developing communicative competence and cultural aspects. Play activities provide students with opportunities to express themselves, build self-confidence, use the language they have learned, and improve their communication skills. When using role-playing games, the teacher is advised to take into account the level of students' proficiency in a foreign language and use simple or complex simulations that represent certain processes in real life (greeting, ordering food in a cafe; interview, travel to a conference). In a well-thought-out system of special game exercises for students of non-linguistic specialties, a special place belongs to professionally oriented games, which will arouse students' keen interest in discussing the familiar problems of the future profession in a foreign language [2; 7].

Along with traditional teaching materials and methods, modern teachers use computer technologies in teaching a foreign language. Nowadays there is much software for studying foreign languages (for example, Movie Talk; English in action; The royal

family, etc.) as well as audio recordings and videos that help students improve their listening comprehension skills, develop their communication skills and minimize negative attitude towards foreign language learning which often arises due to a lack of educational material understanding or a gap in student's knowledge [17, с. 03025]. The teacher needs to carry out preliminary preparation to make a lesson involving the use of computer technology productive and successful. It means choosing a specific topic from the working program, selecting a set of tasks, choosing software for completing tasks and developing guidelines for the students.

One of the ways to involve learners in a real language situation that gives them the opportunity to learn a foreign language in the classroom and outside is to motivate them to watch films, online lessons, read news from different newspapers and the web sites in the foreign language being studied. This contributes the development of the students' communicative competence as it introduces them to various types of texts and a certain set of words or phrases. It helps students train the foreign language skills outside the classroom. This type of free choice of the educational process is quite effective in mastering the foreign language.

Engaging social media tools (e-mail, what's up and Facebook) for communicative competence development can offer learners the opportunity to use language and learn from each other in free group discussions. Students may feel embarrassed to speak face-to-face with the other person, but it is easier for them to exchange voice recordings or messages via social networks. This gives them the opportunity to learn from their mistakes, since their distance from peers reduces the state of anxiety when making mistakes and falling down in the eyes of the interlocutor. This type of activity increases the language competence of students, as well as other competencies. Social media helps students to make friends with native speakers and get the opportunity to communicate naturally with them [10, с. 214].

Conclusion. The paper presents an attempt to consider the relevant problem of the students' communicative competence formation in the process of foreign language learning as well as to analyze some linguodidactic and pedagogical conditions and recommendations necessary for its successful implementation. Various definitions of the term "communicative competence" offered by foreign and domestic scientists emphasize its importance in the studying and teaching foreign languages. Communicative competence is considered as knowledge of the rules of the language, the use of the language and the ability to effectively apply such knowledge in real speech situations. Communication competence has become the main goal of teaching foreign languages, and its models have been developed to cover various aspects of the language, such as linguistic, sociolinguistic, pragmatic, strategic, linguistic macro-skills, etc. The article recommends using a communication-oriented approach to teaching a foreign language, as well as modern technologies and interactive learning as ways to achieve a sufficiently good level of foreign language communicative competence among students of non-linguistic specialties.

Литература:

1. Виршиц Н.И. Коммуникативная направленность содержания обучения иностранному языку на современном этапе / Н.И. Виршиц // Иностранные языки: теория и практика преподавания: материалы Международной научной конференции, [Минск], 30-31 января 2002 г. / Белорусский гос. экон. ун-т; [редкол.: Т.Ф. Солонович и др.]. – Минск: БГЭУ, 2002. – С. 41-42.
2. Гасаненко Е.А. Перспективы глобальной гуманитаризации высшего образования. Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования. Материалы I Национальной научно-практической конференции, Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 168-171.
3. Захарова Е.А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость // Молодой учёный. – 2016. – № 5 (109). – С. 676-679.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Зорина О.С. Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров. Дисс... канд. пед. наук. – Нижний Новгород. – 2016. – 235 с.
6. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 58. – С. 179-184.
7. Мамонтова Н.Ю. Педагогические условия формирования универсальной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических вузов при обучении иностранным языкам по ФГОС 3++ // Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. – 2020. – № 51. – С. 221-231.
8. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
9. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // ИСОМ. – 2011. – №4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-protseesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 23.06.2021).
10. Южакова Ю.В., Антропова Л.И., Залавина Т.Ю., Полякова Л.С. Лингвистические особенности англоязычного электронного дискурса. – Казанская наука. – 2020. – № 12. – С. 214-216.
11. Южакова Ю.В., Полякова Л.С., Залавина Т.Ю., Дёрина Н.В. Анализ ценностных ориентаций обучающихся технического вуза в современных социально-экономических условиях. Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5 (56). – С. 6.
12. Ampatuan Ramlah A., and Ariel E. San Jose. Role Play As an Approach in Developing Students Communicative Competence. International Journal for Innovation Education and Research 4.1 (2016).
13. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 47-54.
14. García-Carbonell Amparo, et al. Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. Simulation & Gaming 32.4 (2001): 481-491.
15. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
16. Krashen S.D. & Terrell T.D.: The natural approach: language acquisition in the classroom Available at: http://www.researchgate.net/publication/272776608_SD_Krashen_TD_Terrell_The_natural_approach_language_acquisition_in_the_classroom (accessed: 11.03.2021).
17. Polyakova L.S., Yuzhakova Yu.V., Antropova L.I. Information-Cybernetic Approach to Computer Learning of a Foreign Language. SHS Web of Conferences. – 2018. – Т. 55. – С. 03025.
18. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. – N.Y.: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.
19. Yulamanova Yu.M., Yuzhakova Yu.V. The Value of Foreign Language Communicative Competence in the Professional Sphere. В сборнике: Студенческий научный форум: образование и технический прогресс: материалы международной студенческой научно-практической конференции. Под редакцией Ю.В. Барышниковой, И.Р. Пулехи. – 2019. – С. 159-161.
20. Yuzhakova Yu.V., Polyakova L.S., Antropova L.I. Value Orientations of Students as the Basis of the Motivation to Pursue Higher Education. SHS Web of Conferences. – 2018. – Т. 55. – С. 03026.

УДК 378.2

ассистент кафедры логопедии Звягинцева Анна Алексеевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва);
ассистент кафедры логопедии Ярошевич София Григорьевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обучения студентов-дефектологов применению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в коррекционной работе с детьми с ограниченными здоровьем (ОВЗ). Даны общие характеристики понятий «информационная компетентность» и «информационная технология обучения». Представлены основные критерии по подбору и созданию интерактивных компьютерных игр и презентаций для проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми с различными нарушениями в развитии.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационная компетентность, дети с ОВЗ, интерактивные компьютерные игры, интерактивные презентации.

Annotation. This article examines the problem of teaching defectology students to use information and communication technologies in corrective work with children with disabilities. General characteristics of the concepts of information competence and information technology of education are given. The main criteria for the selection and creation of interactive computer games and a presentation for conducting correctional and developmental classes with children with various developmental disabilities are presented.

Keywords: information and communication technologies, information competence, children with disabilities, interactive computer games, interactive presentations.

Введение. Многие специальные педагоги, психологи, социологи и другие специалисты проводят исследования в сфере качества образования, разрабатывают стратегии его улучшения и развития с помощью различных технологий, в том числе инновационных и телекоммуникационных.

Как и любая другая сфера, коррекционная педагогика вбирает в себя компьютерные технологии, развиваясь и совершенствуя методы и формы образовательного процесса. Задачи, которые ставит перед собой современный специальный педагог, помогает решить сочетание традиционных методов воспитания и обучения совместно с инновационными цифровыми технологиями.

Начиная с 2000-х годов разрабатывались технологии применение ИКТ в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (О.И. Кукушкина, Т.Н. Николаева, Т.К. Королевская, С.В. Архипова, Т.К. Королевская, В.Д. Лаптев, С.С. Ляпидевский, Л.Н. Мещерская, Н.Ф. Слезина и др.). Несмотря на это, все еще существует острая необходимость в научно-практических разработках в сфере инновационных методов коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Это могут быть как интерактивные программы и игры, так и компьютерные тренажеры, которые помогают моделировать усваиваемый навык или процесс. С помощью таких ресурсов ребенок может осваивать навыки в любой удобной для него ситуации. Однако, наряду с этим, встает вопрос о корректности подбора того материала, который будет использован при разработке таких программ.

В связи с модернизацией образования образовательная среда высших учебных заведений (ВУЗов), которая обеспечивает успешное освоение навыков и компетенций будущих специалистов, также меняется. Значительным изменениям подвержены те аспекты овладения средствами обучения, которые применяются в работе с детьми с ОВЗ. С одной стороны, эти новые элементы системы обучения позволяют обеспечить индивидуальный подход к нему, т.к. новая образовательная среда активнее отражает образовательные потребности обучающихся. С другой стороны, новая цифровая образовательная среда формирует востребованного члена общества, который владеет теми знаниями и навыками, которые необходимы для решения задач с использованием современной инфраструктуры. В специальной педагогике информационно-коммуникационные технологии рассматриваются многими учеными (Т.В. Николаева, О.И. Кукушкина, А.В. Аграновский, И.В. Больших, В.С. Вальчук, Н.Т. Вальчук, Е.Л. Гончарова, З.М. Кордун, Т.К. Королевская, О.Н. Лизунов, Л.Р. Лизунова и др.) как одно из наиболее гибких средств обучения детей с различными нарушениями развития [3].

Такой опыт овладения новыми информационными средствами обучения студенты получают путем взаимодействия с различными устройствами, компьютерным программным обеспечением, информационными ресурсами, в том числе электронными образовательными ресурсами на практических занятиях в рамках освоения профессиональных дисциплин [4].

В нашей стране разные ученые занимались проблемой применения информационно-коммуникационных технологий в образовании. Они рассматривают данную тему под разными углами. Проблему внедрения ИКТ технологий в процесс образования детей с ОВЗ описывала О.И. Кукушкина (2005 г.). В своих исследованиях она предлагает использовать программно-аппаратный комплекс «Видимая речь» в аспекте развития и коррекции недостатков письменной речи школьников с нарушенным слухом [5].

Применением информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной подготовки студентов-дефектологов активно занималась Е.Е. Китик (2006 г.). Она предлагает использовать комплекс компьютерных программ для обучения будущих логопедов. В авторский комплект входят различные программы: «Нарушения фонетического строя детской речи», «Артикуляционный уклад звуков в норме», «Дислалия», «Дислалия: сигматизмы». Они направлены на формирование диагностических компетенций будущих логопедов, таких как определение фонетических и фонематических нарушений у детей с речевой патологией [2].

Т.В. Николаева (2015 г.) занималась введением информационных технологий в систему непрерывного образования дефектологов. Ею были разработаны электронные инструменты формирования профессиональных компетенций будущих сурдопедагогов посредством виртуальных практик студентов. На основе этих разработок спроектирован опытно-экспериментальный образец такой практики. В данном образце использовались видеоматериалы занятий с детьми раннего возраста с нарушениями слуха с целью развития диагностической компетенции будущих дефектологов [6].

Изложение основного материала статьи. Тенденции современного общего и специального образования требуют от студентов дефектологических профилей мотивации к обретению новых знаний и профессиональному саморазвитию. Выбор образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов-дефектологов должен быть интерактивным и учитывать все современные тенденции специальной педагогики. Для будущего специалиста крайне важно освоить те

знания, умения и навыки, которые помогут ему в будущем наиболее эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. Этим запросам в полной мере отвечает применение информационных технологий обучения (ИТО). ИТО – педагогическая технология, использующая для работы с информацией специальные способы (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети).

В связи с перечисленными проблемами и потребностями в новых знаниях и разработках, нельзя не упомянуть о роли компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий, или ИКТ-компетентность. ИКТ компетентность – это способность использовать новые технологии для доступа к разнообразной информации, ее определения (идентификации), организации, обработки, оценки, а также ее создания (продуцирования) и передачи (распространения), которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях информационного общества, условиях развития образовательной практики [1].

Становление данной компетентности требует комплексного подхода. В ее формирование входят не только привычные знания и умения в области психолого-педагогических особенностей детей с ОВЗ, но и технические навыки в применении программных технологий для работы с детьми с различными категориями детей. К таким технологиям можно отнести как специально разработанные интерактивные программы-игры по формированию или развитию какого-либо навыка, так и программы-конструкторы для создания интерактивного контента коррекционных занятий (Microsoft PowerPoint и др.). Будущие специалисты должны в полной мере владеть основным функционалом данных программ. В результате вузовской подготовки студенты должны свободно ориентироваться в большом количестве представленного медиаконтента в сети, уметь его подбирать в соответствии с возрастными критериями, со структурой дефекта, а также целью конкретного занятия.

Компьютерные программы могут быть использованы в различных аспектах коррекционно-развивающей работы:

- Развивающие компьютерные программы могут выполнять функцию разъяснения материала на занятии (например, интерактивные презентации на платформе Microsoft PowerPoint);
- Развивающие компьютерные программы могут выполнять функцию тренировки или закрепления изучаемого понятия или навыка как на самом занятии, так и в самостоятельной работе ребенка дома (например, интерактивная программа-игра «Учимся говорить правильно»).

Таким образом, развивающие интерактивные программы могут как интегрироваться в структуру коррекционно-развивающего занятия в качестве отдельной самостоятельной единицы, так и выполнять роль вспомогательного инструмента в отработке изучаемых знаний и навыков.

Отметим некоторые преимущества в применении информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с ОВЗ:

- применение интерактивных программ и игр способствуют появлению мотивации и интереса к коррекционному занятию;
- интерактивные программы и игр представляют собой обратный тип информации, который понятен и доступен ребенку;
- применение интерактивных программ и игр позволяет обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку и отрегулировать сложность заданий и их количество;
- применение интерактивных программ и игр позволяет моделировать конкретные жизненные ситуации, что способствует как когнитивному развитию ребенка, так и его социализации.

Студенты должны быть ознакомлены с этапами обучения детей с ОВЗ с применением информационно-коммуникационных технологий. Большинство исследователей выделяют три этапа такой работы в коррекционных группах:

- 1) «Докомпьютерный этап». На данном этапе участвуют все дети группы. Специалистом проводится подготовительная деятельность к усвоению работы за компьютером.
- 2) «Компьютерный этап». На данном этапе дети занимаются за компьютером индивидуально. Время индивидуальной работы фиксировано и составляет не больше 10-15 минут.
- 3) «Посткомпьютерный этап». На данном этапе учащиеся возвращаются к привычным видам деятельности на занятии. Однако содержательно эта деятельность связана с изучаемым понятием или навыком в ходе использования компьютерных программ.

Введение информационно-коммуникационных технологий в коррекционный процесс должно происходить постепенно. В начале работы можно добавить элементы объяснения материала в виде интерактивной компьютерной игры, тем самым постепенно познакомить ребенка с информационно-коммуникационными технологиями. Затем необходимо ввести разъясняющие интерактивные программы. Во время работы необходимо сочетать интерактивные формы заданий с традиционными для более успешного усвоения знаний. К тому моменту, когда ребенок будет обладать достаточным количеством знаний и умений по использованию интерактивных программ, ему и его родителям можно предложить работу по закреплению материала в домашних условиях с применением ИКТ.

В специальной педагогике применение информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе с детьми с ОВЗ положительно влияет на результат этой работы. Эти технологии также оптимизируют данный процесс, а также обеспечивают разнообразие и доступность в восприятии изучаемого материала.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют различные нарушения и требуют тщательного подбора материалов для занятий, в том числе интерактивных компьютерных игр. У многих из них наблюдаются отклонения в эмоционально-волевой сфере (эмоциональная и волевая незрелость и неустойчивость). В связи с этим занятия с применением интерактивных компьютерных программ и игр должны быть направлены также на формирование этих качеств и активизировать их познавательный интерес. По продолжительности использование компьютерных игр с такими детьми должно быть небольшим, так как многие дети утомляемы. Поэтому в процессе коррекционной работы с детьми различными нарушениями развития будущие специалисты должны учитывать и предметно-пространственную среду того помещения, в котором проводятся занятия с использованием ИКТ. При этом необходимо создавать различные зоны: зоны для проведения традиционных занятий, зоны для проведения занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также зоны релаксации. Таким образом, студентам-дефектологам также необходимо понимать структуру не только самих коррекционных занятий с использованием информационных технологий, но и структуру подготовительной работы по успешному их применению.

Стоит отметить, что информационно-коммуникационные технологии активно используются во всех сферах деятельности специальных (коррекционных) организациях. Использование интерактивных компьютерных игр в игровой и учебной деятельности способствует созданию особой развивающей среды для детей с ОВЗ, в которой активно развиваются их когнитивные и творческие процессы.

На данный момент разработано достаточно много интерактивных компьютерных программ по развитию различных компонентов высших психических функций: внимания, памяти, мышления, речи. Однако в связи с таким переизбытком медиаконтента для детей с ОВЗ возникает проблема отбора этих материалов, которые бы удовлетворяли возрастным и

коррекционно-развивающим критериям. Некоторые из компьютерных программ не в полной мере соответствуют методике обучения детей, а часть из них содержат ошибки. Именно поэтому еще одним направлением в обучении студентов-дефектологов ИКТ-компетентности является обучение работе по созданию собственных коррекционно-развивающих материалов. Наиболее простой в применении программой по созданию таких материалов является Microsoft PowerPoint, а также другие аналоги по созданию интерактивных презентаций. Создавая свой собственный контент, будущие специалисты самостоятельно несут ответственность за соответствие этих материалов требованиям коррекционно-развивающей деятельности. Такие материалы максимально подходят для осуществления индивидуального подхода в обучении детей, так как специалист может подобрать именно тот контент, который подходит каждому конкретному ребенку или группе детей с похожей нозологией.

Процесс коррекционной работы по формированию или развитию какого-либо навыка заключается в объяснении материала, его повторении и его закреплении. Интерактивные презентации являются вспомогательным средством, которое обеспечивает продуктивность и эффективность этого процесса. Данные результаты осуществляются за счет некоторых особенностей в создании интерактивных презентаций. К таковым относятся следующие:

- яркость, красочность и реалистичность изображений;
- использование средств анимации и компьютерной графики в разделах презентации;
- наличие выбора правильного и неправильного ответов, что стимулирует ребенка к верному выполнению заданий;
- использование элементов игрового взаимодействия с ребенком;
- наличие визуального контроля за количеством выполненных и оставшихся заданий.

При подборе заданий для сценария интерактивной презентации необходимо учитывать «зоны ближайшего» и «актуального» развития ребенка. Необходимо учитывать элемент дозированной помощи ребенку при возникновении трудностей в выполнении какого-либо задания, в том числе для того, чтобы исключить ситуацию неуспеха. Для этого стоит заложить алгоритм помощи ребенку либо внутри самой презентации, либо извне со стороны педагога. Целесообразно исключить возможность проверки задания по факту первой попытки его выполнения и позволить ребенку воспользоваться помощью. При виде наглядного результата своих действий у ребенка повышается самооценка, снижается неуверенность в себе.

Использование интерактивных презентаций вызывает большой интерес у детей, они становятся активнее, их познавательный интерес к изучаемому явлению или навыку возрастает, и дети дольше удерживают свое внимание на занятии.

Важно учитывать требования к интерфейсу интерактивной презентации. Визуальное и аудио-сопровождение презентации должно соответствовать возрасту детей и их психофизиологическим особенностям развития. Фон для дизайна слайдов презентаций не должен быть слишком ярким и отвлекать внимание от основного содержания. Визуальное сопровождение (иллюстрации, фото и видео материалы) должны быть крупными и иметь высокое разрешение. Материалы, используемые в каждой конкретной презентации, должны тематически соответствовать теме занятия или отражать информацию и задания по отработке конкретного навыка.

Согласно санитарно-эпидемиологическим нормам недопустимо, чтобы за компьютером одновременно занималось более одного ребенка. На подгрупповых и фронтальных занятиях лучше использовать мультимедийный проектор, большой телевизор и пр.

Выводы. Обобщив все вышесказанное, можно прийти к выводу, что обучение будущих дефектологов применению информационно-коммуникационных технологий должно быть системным и структурированным. Приведенные нами параметры использования и создания интерактивных игр и занятий на базе различных программ выступают базисом в обучении данным навыкам студентов.

Для использования в своей коррекционной работе информационно-коммуникационных технологий будущим специалистам необходимо учитывать следующие параметры:

- четкое выделение основных изучаемых понятий, явлений или формируемых навыков;
- выработка взаимосвязанного комплекса упражнений, направленного на разъяснение, повторение и закрепление изучаемого материала;
- учет структуры дефекта, личностных и психофизиологических особенностей каждого конкретного ребенка;
- организация сочетания традиционных средств обучения с информационными технологиями.

Таким образом, основу эффективной коррекционной работы с применением информационных технологий должна составлять система знаний умений и навыков самого студента по работе с данными технологиями и их самостоятельному созданию.

Литература:

1. Гайдай М.Н. Подготовка студентов – будущих логопедов к применению информационных технологий в коррекционной педагогической работе / Гайдай М.Н. // Вестник университета. – 2012. – № 7. – С. 212-215.
2. Китик Е.Е. Использование компьютерных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки логопедов: 13.00.03 Китик, Елена Евгеньевна Использование компьютерных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки логопедов (раздел "Дислалия"): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Москва, 2006. – 153 с.
3. Клыпутенко В.В. Формирование математических представлений умственно отсталых дошкольников с помощью компьютерных технологий: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Клыпутенко Виктория Владимировна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2009. – 219 с.
4. Кудрина С.В. Основы разработки компьютерных учебно-развивающих тренажеров для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Кудрина С.В., Кудрин М.Ю. // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №2 (127). – С. 35-41.
5. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 Москва, 2005. – 381 с.
6. Николаева Т.В. Информационные технологии в обучении сурдопедагогов: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.03 / Николаева Татьяна Вячеславна; [Место защиты: Институт коррекционной педагогики РАО]. – Москва, 2016. – 195 с.

УДК 377.5

преподаватель кафедры оркестровых инструментов Зеньков Андрей Игоревич

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

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ НА ДИСЦИПЛИНЕ «ОРКЕСТРОВЫЙ КЛАСС»

Аннотация. В статье уточняется определение понятия «развитие готовности к педагогической деятельности у студентов колледжа искусств в процессе проведения занятий по дисциплине «оркестровый класс», обосновываются и раскрываются методы, применяемые для развития готовности к педагогической деятельности у студентов колледжа искусств на занятиях по оркестровому классу.

Ключевые слова: готовность к педагогической деятельности, оркестровый класс, методы и формы развития готовности к педагогической деятельности.

Annotation. The article clarifies the definition of the concept "development of readiness for pedagogical activity among students of the College of Arts in the course of conducting classes in the discipline "orchestra class", substantiates and reveals the methods used to develop readiness for pedagogical activity among students of the College of Arts in the classes of the orchestra class.

Keywords: readiness for pedagogical activity, orchestra class, methods and forms of development of readiness for pedagogical activity.

Введение. Современное профессиональное музыкальное образование в колледже искусств нацелено на формирование определенных профессиональных компетенций у студентов, на освоение некоторых видов деятельности, в том числе и педагогического. О важности развития готовности к педагогической деятельности будущих учителей, педагогов писали В.А. Славенкин, А.И. Мищенко. Они утверждали, что «решать задачи, поставленные обществом перед школой на современном этапе, может только такой учитель, в котором развито системное видение педагогического процесса как целостного явления и готовность к его реализации». Поэтому сегодня «особую актуальность приобретает поиск условий, учёт которых в процессе профессионально-педагогической подготовки приведет к формированию этого интегративного качества личности» [8, с. 80].

Выпускникам, обучающимся по программам среднего профессионального образования по специальности 53.02.03 «Инструментальное исполнительство», присваивается квалификация «Артист, преподаватель». Таким образом, выпускник колледжа должен обладать не только высоким уровнем исполнительского мастерства, чтобы отвечать требованиям, предъявляемым к артисту: уметь играть сольно, а также в составе оркестра или ансамбля, но и должен обладать необходимым набором знаний и умений для осуществления преподавательской деятельности в учреждениях дополнительного образования.

На занятиях в оркестровом классе студенты в основном развивают исполнительские навыки, развитие педагогических компетенций отходит, как правило, на второй план, что в последствие приводит к появлению ряда проблем у начинающих преподавателей, таких как проблема коммуникации с обучающимися, проблема формирования ценностного отношения к культуре и искусству, проблема эффективной мотивации обучающегося, проблема выбора эффективных форм и методов работы с обучающимися, а также ряд других проблем.

Целью данной статьи является раскрытие теоретических и практических аспектов развития готовности к педагогической деятельности у студентов колледжа искусств в процессе проведения занятий по дисциплине «оркестровый класс».

Для решения указанных выше проблемных вопросов необходимо развивать готовность к педагогической деятельности у обучающихся в колледже искусств не только на занятиях по дисциплине «педагогика», но и на исполнительских дисциплинах, таких как «оркестровый класс».

Наличие обозначенных проблем, не решенных в системе среднего профессионального музыкального образования, обуславливает актуальность данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Изучение явления готовности к педагогической деятельности началось в отечественной педагогической науке с середины XX века и уже в 70-х годах появились первые фундаментальные труды К.М. Дурай-Новаковой, В.А. Славенкина, А.И. Щербакова, посвященные данной теме [3], [7]. На современном этапе в педагогической науке теме развития готовности к педагогической деятельности посвящены работы С.С. Витвицкой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, И.В. Романовой, Г.Н. Жукова, а также ряда других ученых [1], [2], [5], [6], [4].

Все исследователи данной темы отмечают, что вопрос развития готовности к педагогической деятельности является многовекторным и включает в себя вопросы теоретической педагогической подготовленности студента – будущего педагога, отражает также определенное психоэмоциональное состояние.

Например, К.М. Дурай-Новикова в своих работах рассматривает профессиональную готовность как качество личности, включающее в себя положительное отношение к профессии, способности, знания, навыки, умения, устойчивые важные качества и познавательные процессы (память, мышление и другие) [3].

Иное понимание готовности к профессиональной деятельности проявляется в работах В.А. Славенкина. Он определяет данное качество как эмоционально-волевую устойчивость, выдержку, педагогический такт, профессионально-педагогическое мышление, позволяющее анализировать свою деятельность, предвидеть результаты работы; психологическую наблюдательность, способность к идентификации себя с другими; динамические качества личности, такие как энергия, инициативность [7].

Функциональный уровень исследования готовности нашёл конкретизацию в работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича. Исследователи определили готовность как «временное психическое состояние личности студента педагогического вуза; как внутреннюю настроенность на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых заданий; как установку на активность и целесообразность действия во время обучения в высшей школе и с началом самостоятельной работы» [2, с. 221].

На сегодняшний день существует довольно большое количество работ, раскрывающих особенности развития готовности к педагогической деятельности в той или иной области педагогики: в области профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения (Г.Н. Жуков); в сфере педагогики физической культуры

(И.В. Романова); в области вузовской профессиональной педагогики (С.С. Витвицкая) и др. [4], [6], [1]. Однако никто из авторов не рассматривал понятие «готовность к педагогической деятельности студентов колледжа искусств в процессе проведения занятий по дисциплине «оркестровый класс». Данное понятие требует уточнения и выявления методов и форм развития данного качества у студентов.

Для более наглядной демонстрации теоретических и практических аспектов развития готовности к педагогической деятельности у студентов в процессе занятий по дисциплине «оркестровый класс», обозначим ряд вопросов, которые были поставлены в процессе работы над данной статьей.

Как развить готовность к педагогической деятельности в рамках дисциплины оркестровый класс? Какие формы и методы для этого необходимо применять? Для ответов на эти вопросы первоначально важно дать рабочее определение понятия «готовность к педагогической деятельности у студентов колледжа искусств в процессе занятий по дисциплине «оркестровый класс». Обратимся к рассмотрению специфики данной дисциплины.

«Оркестровый класс» – дисциплина, состоящая из ряда определенных элементов: разыгрывание, включающее в себя настройку оркестра, исполнение гамм, исполнение оркестровых упражнений; работу над произведением, состоящую из ознакомления с музыкальным материалом, работу в составе оркестровых групп и оркестровых голосов, проигрывание в составе всего оркестра; концертное выступление.

Дисциплина «оркестровый класс» имеет большие перспективные возможности в развитии готовности студентов колледжа искусств к педагогической деятельности. Оркестровый класс является этапом подготовки студентов к осуществлению исполнительской и педагогической деятельности и имеет целью воспитание квалифицированных исполнителей, способных в ансамблевой игре демонстрировать единство исполнительского замысла, последовательность проведения общего плана и полную согласованность в деталях, понимать характер каждой партии, разбираться в тематическом материале исполняемого произведения, определять музыкально-исполнительские задачи ансамбля, обусловленные художественным содержанием и особенностями формы, жанра и стиля произведения. В рамках дисциплины «оркестровый класс», через непосредственное исполнение музыкальных произведений, студенты знакомятся с творчеством различных композиторов, представителей разных музыкальных жанров и эпох. Будущий музыкант-педагог осознает особенности построения фразы, исполнения различных музыкальных штрихов и агогики в зависимости от эпохи, стиля или композиторского письма. В данном аспекте важно понимание студентом своей роли не только как грамотного исполнителя, но и как педагога, который в последствие будет ретранслировать полученные знания в процессе педагогической деятельности.

Обучение студента в оркестровом классе можно сравнить с обучением в классе по специальному инструменту, но с возможностью более глубокого анализа проведенной работы не только на своем примере, но и на примере отдельных студентов, а также работы всего оркестра.

Анализ сущности понятия «готовность к педагогической деятельности», специфики дисциплины «оркестровый класс», позволили сформулировать рабочее определение понятия «готовность к педагогической деятельности студентов колледжа искусств в процессе проведения занятий по дисциплине «оркестровый класс», которое мы трактуем как качество личности будущего педагога-музыканта, выраженное в личностной мотивации к будущей профессии, способности анализировать, планировать, осуществлять и регулировать процесс педагогической деятельности в ходе оркестровых репетиций, а также в ходе концертной деятельности; реализовывать свои способности как в роли музыканта-исполнителя, так и в роли педагога.

Исходя из уточненного определения понятия, обозначим качества студентов, будущих педагогов-музыкантов, которые необходимо развивать в рамках дисциплины «оркестровый класс»: личностную мотивацию, выражающуюся в определенном психоэмоциональном состоянии готовности студента заниматься педагогической деятельностью; способность к анализу возникающих педагогических задач и способность методически грамотно их решить; навыки грамотного педагогического общения между учеником и преподавателем; способность педагогическими методами добиваться поставленных исполнительских задач.

Важнейшим теоретическим аспектом развития готовности к педагогической деятельности в рамках дисциплины «оркестровый класс», является разработка и обоснование методов, позволяющих развить у студентов готовность к применению своих знаний в педагогической практике.

Нами выявлены три основных метода развития готовности к педагогической деятельности у студентов колледжа искусств в рамках проведения дисциплины «оркестровый класс»: метод теоретического анализа; метод групповой работы; метод работы студента над этапом репетиционной работы, либо над фрагментом музыкального произведения в качестве дирижера.

Основа методов состоит во влечении студента в процесс изучения музыкального произведения как со стороны музыканта-исполнителя, так и со стороны дирижера, музыканта-педагога, имеющего определенный категориальный и понятийный аппарат, а также представление о специфике работы над музыкальными произведениями различной жанровой направленности.

Предусматривается поэтапное включение вышеперечисленных методов в процесс дисциплины «Оркестровый класс». Опишем особенности их внедрения. Работа по развитию готовности к педагогической деятельности у студентов колледжа искусств в рамках дисциплины «Оркестровый класс» начинается с вводной лекции, в рамках которой студентам объясняют порядок внедрения методов.

После вводной лекции необходимо начинать работу с методом теоретического анализа. Данный метод применяется с целью развития навыков критического анализа исполняемого музыкального материала.

Метод теоретического анализа может реализовываться в форме лекции-проблемы, лекции-визуализации, лекции-беседы, лекции-дискуссии.

В ходе репетиционной работы над фрагментом музыкального произведения студентам предлагается найти системную исполнительскую ошибку, к примеру, неправильное исполнение штрихов, отсутствие внутригруппового или межгруппового ансамбля, отсутствие оркестрового строя, ошибки в звуковедении, построении фразы, либо неправильное исполнение динамических нюансов отдельным музыкантом, оркестровой группой или же всем оркестром.

Далее студентам предлагается вместе, в составе всего оркестра разобраться в причинах допущенной системной исполнительской ошибки, это может быть ошибка в стилистике исполнения того или иного жанра музыкального произведения, ошибка в анализе оркестровой роли группы или отдельного инструмента, отсутствие слухового контроля со стороны музыканта, а также ряд других причин, связанных с квалификацией музыкантов, с особенностями исполнения музыкальных произведений разных жанров и эпох.

После осуществления поиска и анализа причины системной исполнительской ошибки студентам предлагается найти пути ее решения, озвучить и методически грамотно визуализировать процесс исправления ошибки в процессе репетиционной работы.

После прохождения этапа работы по поиску системной исполнительской ошибки в составе всего коллектива, целесообразно разделить оркестр на 4-6 групп по 6-7 человек и продолжить анализировать допускаемые исполнительские ошибки в составе этих групп. Затем каждая группа предлагает свой вариант решения ошибки для общего обсуждения. На данном этапе визуализируются все предложенные каждой группой варианты, далее представленные варианты подлежат общему обсуждению, в итоге, в конце общего обсуждения остается один, более целесообразный вариант.

Следующим этапом в работе по внедрению метода теоретического анализа является индивидуальный анализ системной исполнительской ошибки. Студент в ходе лекции-беседы должен понять, в чем заключалась ошибка, найти ее причину и методически грамотное ее решение, которое после визуализации в оркестре выносится на общее обсуждение.

Для определения корня, истинной причины, а также для поиска верного пути решения возникающей исполнительской ошибки, начинающему музыканту-педагогу необходим довольно внушительный багаж теоретических знаний.

В применении данного метода важен большой охват всего коллектива студентов, имеет значение, чтобы каждый студент научился грамотно педагогически мыслить и искать решение возникшей исполнительской задачи.

В ходе применения метода теоретического анализа студенты только находят пути решения исполнительской задачи, системной исполнительской ошибки и анализируют полученный результат. Реализует данное решение дирижер-преподаватель в процессе репетиционной работы.

Развитие методического мышления является одним из важнейших факторов формирования личности педагога-музыканта, а привлечение к дискуссии и поиск решения проблемных вопросов всего коллектива повышает интерес студентов к предмету.

Следующий метод – «метод групповой работы» применяется на этапе, когда студенты довольно бегло и грамотно выполняют задания по методу теоретического анализа.

Сущность метода групповой работы заключается в том, что в рамках подготовки музыкального произведения, оркестр разделяется на оркестровые группы численностью 8-10 музыкантов разнородных инструментов (условно можно назвать эту группу маленьким оркестром), в каждой из этих групп назначается старший, выполняющий роль дирижера, который занимается подготовкой и изучением оркестровых партий определенного фрагмента музыкального произведения.

Студент-дирижер должен определить ряд стоящих перед ним исполнительских задач, определить стилистику фрагмента, особенности исполнения, перечень возможных исполнительских проблем, выработать пути их решения.

Следующим этапом является репетиционная работа с группой. На этом этапе студент-дирижер должен научиться применять навыки педагогической коммуникации: рассказать об особенностях исполнения того или иного изучаемого музыкального фрагмента, методически грамотно объяснить музыканту его ошибки и указать путь их решения, добиться корректировки поставленных исполнительских задач и исправления возникших ошибок.

В конце занятия оркестровые группы под руководством студентов-дирижеров поочередно исполняют отработанные фрагменты, затем происходит общее обсуждение возникших исполнительских задач. Важно, чтобы в обсуждении принимали участие не только студенты, выполнявшие роль дирижеров, но и студенты-музыканты.

Отработка метода групповой работы позволяет развивать навыки грамотного педагогического общения между учеником и преподавателем, в данном случае между музыкантом и дирижером, развивает способность педагогическими методами добиваться поставленных исполнительских задач, а также формирует управленческие способности студента. Навыки работы с небольшой группой подготавливают студента-дирижера к работе с целым оркестром, с большим исполнительским коллективом.

В ходе использования метода групповой работы студент начинает приобретать навыки не только теоретического анализа проблемы и выработки ее решения, но возможность воплотить найденное решение на практике.

Практическое применение своих знаний и умений на практике, возможность увидеть результат своих трудов, мотивирует студентов к достижению такого же результата в самостоятельной педагогической работе, тем самым развивает готовность к педагогической деятельности.

В условиях пандемии, когда часть групповых занятий проходит в дистанционном формате, важнейшим аспектом в двух вышеизложенных методах является то, что они применимы к проведению занятий в формате видеоконференции. Активный поиск и обсуждение ошибок и исполнительских задач, привлечение всех участников конференции к дискуссии поддерживает интерес студентов к дисциплине «оркестровый класс» на высоком уровне, а возможность применения метода групповой работы (репетиции) в дистанционном формате, позволяют студентам почувствовать себя в роли педагога в современных условиях проведения занятий.

Заключительным методом, в котором студенты должны развить необходимые педагогические качества на практике, является «метод работы студента над этапом репетиционной работы, либо над фрагментом музыкального произведения в качестве дирижера».

Общение дирижера с оркестром – это сложнейший психоэмоциональный процесс, в рамках которого дирижер должен методически грамотно донести до музыкантов свой замысел и добиться его исполнения. Однако непосредственному общению дирижера с музыкантами предшествует большая самостоятельная работа дирижера над партитурой, ознакомление со стилистикой письма композитора, особенностями исполнения музыкального произведения определенного жанра и эпохи. Начинаящий дирижер также должен обладать навыками анализа и чтения партитуры, знать специфические приемы управления оркестром.

Применение метода работы студента в качестве дирижера происходит поэтапно.

На первом этапе студент-дирижер получает от преподавателя в качестве задания фрагмент оркестровых упражнений, либо фрагмент музыкального произведения. На данном этапе студент должен разобраться со специфическими особенностями фрагмента: со стилистикой, особенностями исполнения динамики, штрихов, особенностями в построении фразы и звуковедения, выявить на теоретическом уровне возможные исполнительские проблемы и сразу же найти способы их решения. Данный этап перекликается с методом теоретического анализа. После самостоятельного ознакомления с произведением студент-дирижер допускается к работе с оркестром.

Непосредственно практической работе с оркестром предшествует второй этап – вступительное слово студента-дирижера, в котором он доносит до музыкантов краткую информацию о композиторе, о произведении, об особенностях исполнения данного музыкального фрагмента.

Основными задачами данного этапа являются: победить страх публичного выступления перед большой группой людей; заинтересовать музыкантов, для этого информация должна быть подана в сжатом, лаконичном изложении; научиться грамотно излагать свои мысли и доносить информацию до ученика (сокурсника) в простой и понятной ему форме.

Третьим этапом является непосредственная реализация дирижерского замысла в процессе репетиционной работы. На данном этапе студент должен педагогически, методически верно добиться поставленной исполнительской задачи. Данный этап перекликается с методом групповой работы, однако при работе с оркестром навыки слухового анализа, педагогической работы должны быть на более высоком уровне, так как взаимодействие происходит с большой группой исполнителей.

Четвертым этапом реализации метода является общее обсуждение-дискуссия используемых дирижерских и педагогических методов в формате музыканты - дирижер. Студенты-музыканты задают вопросы, указывают на неточности и ошибки, студент-дирижер отвечает на вопросы и объясняет свою дирижерскую позицию.

Практика показывает, что чем более детально студент проработал теоретическую часть метода, тем на более высоком методическом уровне происходит реализация практической части.

Данный метод позволяет сформировать определенное психоэмоциональное состояние готовности к педагогической деятельности, при котором студент не только перестает бояться публичных выступлений перед большой аудиторией, но и учится реализовывать свои исполнительские замыслы и идеи на большом коллективе.

Поэтапное использование описанных методов способствует развитию готовности к педагогической деятельности у студентов колледжа искусств в рамках проведения дисциплины «оркестровый класс».

Выводы. Готовность к педагогической деятельности студентов колледжа искусств является важным качеством будущего музыканта-исполнителя, которое возможно развивать на занятиях оркестрового класса. Основными методами, способствующими развитию данного качества студента, являются, метод теоретического анализа, метод групповой работы, метод работы студента над этапом репетиционной работы, либо над фрагментом музыкального произведения в качестве дирижера. Применение названных методов подходит как для очного, так и для дистанционного формата проведения занятий.

Литература:

1. Витвицкая С.С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Университета: Педагогика, психология. – № 2 (13). – 2013. – С. 59-63.
2. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях. Психологический аспект. – Минск, Университетское, 1995. – С. 221.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. диссер. доктора пед. наук. – Москва, 1983. – 24 с.
4. Жуков Г.Н., Дорожкин Е.М., Кубрушко П.Ф. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: монография. Российский государственный профессионально-педагогический университет. – 2019. – 227 с.
5. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, БГУ, 1996. – С. 49
6. Романова И.В. Готовность педагога физической культуры к воспитательной работе как составляющая готовности к педагогической деятельности // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2019. Т. 4. – №1. – С. 14-20
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя как социально-педагогическая проблема. Вопросы психологии развития подростка и юноши. – Тюмень, 1969. – 35 с.
8. Слостёнин В.А. Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
магистр Нестерова Наталья Кирилловна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологического развития детей, которые имеют тяжелые нарушения речи. Представлена психолого-педагогическая характеристика таких детей, а также возможные причины появления тяжелых нарушений речи. Описаны требования к условиям работы учителя-логопеда с детьми данной категории.

Ключевые слова: речевое развитие, психологическое развитие, тяжелое нарушение речи, младший школьный возраст, психолого-педагогическая характеристика, особенности коррекционной работы.

Annotation. The article is devoted to the problem of psychological development of children who have severe speech disorders. The article presents the psychological and pedagogical characteristics of such children, as well as possible causes of severe speech disorders. The requirements for the working conditions of a speech therapist teacher with children of this category are described.

Keywords: speech development, psychological development, severe speech disorder, primary school age, psychological and pedagogical characteristics, features of correctional work.

Введение. Умение говорить – уникальная способность человека. С её помощью мы можем выражать свои желания, потребности или же просто общаться. Чем богаче словарный запас, тем легче нам строить коммуникацию, уточнять свои высказывания и получать информацию от других людей. Также будут более полноценные отношения с окружающим миром.

Бесспорно, речевое развитие играет важную роль в жизни человека. Ещё К.Д. Ушинский упоминал, что родное слово – это основа для умственного развития и сокровищница всех знаний. От своевременного появления речи зависит, как скоро человек овладеет высшим уровнем сознания и произвольности поведения. Что же может препятствовать успешному овладению речью?

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория, у которой имеются отклонения в речевом развитии, при этом у них сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но имеются серьезные речевые дефекты, которые влияют на становление психики. Из-за этого возникает вторичное отставание в развитии психических процессов, что влечет за собой трудности в усвоении образовательной программы в школе и включению в социум.

Изложение основного материала статьи. Тяжелые нарушения речи, к которым относятся: алалия, ринолалия, дизартрия, общее недоразвитие речи 1 и 2 уровня речевого развития, иногда заикание могут по-разному повлиять на общее развитие ребенка, но, тем не менее, обязательно затронут его психическую деятельность. Это чаще всего проявляется в нарушении познавательной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфере ребенка.

Долгие годы ученые занимались вопросом изучения влияния отклонений речевого развития на становление психики ребенка, такие как Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, К.С. Лебединская. В ходе своей работы им удалось выделить некоторые особенности психологического развития детей с тяжелыми нарушениями речи:

- нарушение восприятия: страдают пространственные представления, а именно наблюдаются трудности в дифференциации понятий «слева», «справа», «между», «над», «под»;
- нарушение внимания. У таких детей низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых может наблюдаться неустойчивое внимание, а также ограниченные возможности его распределения;
- развитие воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи в значительной степени отстает от нормально развивающихся сверстников;
- психическая деятельность характеризуется однообразием действий (появлением штампов), медленным включением в работу, быстрой утомляемостью.

Всё вышеперечисленное, безусловно, сказывается на мнемической функции ребенка с тяжелыми нарушениями речи. У таких детей снижена вербальная память, то есть продуктивность запоминания мыслей и слов, при этом сама смысловая и логическая память сохранна. В процессе обучения сложные инструкции в заданиях воспринимаются с трудом, некоторые моменты объяснения заданий пропускаются, а иногда даже меняется их последовательность.

Психическое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи, чаще всего опережает их речевое развитие. Поэтому возможно у части детей будет присутствовать критичность к своей речи. Нарушение речи как первичный дефект имеет огромное негативное влияние на изначально сохранный интеллект. И только при своевременной коррекции в рамках логопедической работы происходит выравнивание интеллектуальных процессов.

Многочисленные исследования показали, что у детей с тяжелыми нарушениями речи низкая осведомленность об окружающем мире. Заметны отставания в представлении временных отношений. К началу школьного обучения такие дети плохо дифференцируют понятия «вчера» и «завтра», «утро, день, вечер» и связанные с этим делением суток «завтрак, обед, ужин». Час путают с минутой, а месяц с годом.

В работах В.П. Глухова отражено, что воображение детей с речевыми нарушениями отличается стереотипностью, а проявляется это в однообразных рисунках, в медленном темпе создания объектов, в неточной детализации воссоздаваемых образов. Ко всему этому можно добавить то, что решение проблемных ситуаций для такого ребенка проходит по «шаблонному» сценарию. Это говорит о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи в недостаточной степени развита оригинальность воображения.

Хотелось бы отметить, что степень выраженности нарушений зависит от формы речевого нарушения. Например, ребенку с ринолалией проще опираться на зрительное, чем на слуховое восприятие. Ребенок с дизартрией легче запоминает информацию на слух, чем поданную через зрительный анализатор. Несмотря на это, при сравнении показателей восприятия времени с нормально развивающимися детьми, дети, имеющие нарушения речи значительно от них отстают.

Имея тяжелые нарушения речи, дети часто имеют функциональные отклонения в ЦНС, из-за которого они излишне эмоциональны. Например, услышав плохую оценку, ребенок может агрессивно отреагировать на нее. Часто их поведение характеризуется негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или же наоборот, повышенной застенчивостью и пугливостью.

Помимо описанной классификации ТНР, в научной литературе существует еще одна классификация, которая выделяет 3 группы на основе клинической характеристики детей обозначенной категории:

- неосложненная форма характеризуется минимальной мозговой дисфункцией: плохая регуляция мышечного тонуса, моторных дифференцировок, а также отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы;
- осложненная форма включает в себя детей с неврологическими и психопатическими синдромами: церебратеническим, гипертензионно-гидроцефалическим, судорожным, гипердинамическим и т.д.;

- грубое недоразвитие речи отмечается у детей с органическими поражениями речевых отделов головного мозга.

Причиной всему этому могут, стать как внешние, так и внутренние факторы. Внутриутробная патология может повлиять на речевое развитие плода: гипоксия, токсикозы, вирусные и эндокринные заболевания матери, также травмы, конфликт резус-факторов и др. Особенно опасно влияние нескольких неблагоприятных факторов одновременно.

К внешним неблагоприятным факторам относят речевое развитие детей, которые воспитываются глухими родителями. Или же появление заикания у ребенка, если у одного из родителя имеется тоже речевое нарушение.

Чем раньше обнаружилось отклонения в речевом развитии ребенка, тем больше шансов, что такой ребенок приблизится к развитию нормально развивающимся сверстников. Если вовремя не предпринять меры по коррекции нарушения, то это повлечет за собой стойкие нарушения письма и чтение, что затруднит освоение образовательной программы ребенком.

На сегодняшний день в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи имеется несколько направлений:

«Диагностическая работа»:

- в этом направлении важно крайне подробно изучить и проанализировать данные, представленные в заключении психолого-медико-педагогической комиссии, об особых образовательных потребностях детей с тяжелыми нарушениями речи;

- также на основании диагностической информации, которую предоставили специалисты различного профиля, необходимо выполнить комплексный сбор сведений о ребенке с тяжелыми нарушениями речи;

- необходимо выявить симптоматику речевого нарушения и уровня речевого развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи;

- установить этиологию, механизм, а также структуру речевого дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи;

- изучить условия воспитания в семье и социальной ситуации развития детей с тяжелыми нарушениями речи;

- после всего вышеперечисленного необходимо сделать обобщение диагностических данных для определения цели, задач, содержания и методов работы с ребенком, у которого имеются тяжелые нарушения речи;

- необходимо регулярное осуществление мониторинга с целью отслеживания динамики развития детей с тяжелыми нарушениями речи, а также успешность в освоении им АООП НО в целью внесения корректировок в занятия.

«Коррекционно-развивающая работа».

Включает в себя:

- совершенствование коммуникативной деятельности, а также развитие и коррекцию моторики, сенсорных функций, психики у детей с тяжелыми нарушениями речи;

- корректировка речевых отклонений и системное разностороннее развитие речи;

- развитие познавательной деятельности;

- развитие высших психических функций;

- формирование общефункциональных и специфических механизмов речевой деятельности, а также их коррекцию;
- коррекция эмоционально-волевой сферы;
- достижение уровня речевого развития при котором ребенок будет иметь возможность использовать умения и навыки в учебной, внеучебной и коммуникативных ситуациях.

«Консультативная работа»:

- составление рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи;
- консультация педагогов от специалистов различного профиля по выбору дифференцированных индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи;
- оказать консультативную помощь семье, где воспитывается ребенок с тяжелыми нарушениями речи, по вопросу выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения.

«Информационно-просветительская работа»:

- необходимо проводить просветительскую работу (собрания, беседы, лекции, консультации), которые прежде всего направлены на разъяснения участникам образовательного процесса и обучающимся, их родителям, вопросов, которые связаны с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи;

- также проводить тематические обсуждения индивидуальных и типологических особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи с участниками образовательного процесса и их родителями.

Большая трудность в работе с такими детьми вызывает сложная структура дефекта. У таких детей имеются проявления психоневрологические и соматические расстройства, а также низкая устойчивость к различным инфекциям, аллергическим реакциям и хроническим заболеваниям внутренних органов. Поэтому при занятии логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи рекомендуется уделять не малую часть времени лечебным и профилактическим мероприятиям. Большинство детей, которые посещают логопеда, находятся под наблюдением педиатра, невропатолога, психиатра и отоларинголога.

Успешность обучения ребенка с речевыми нарушениями зависит также от работы в специализированной логопедической группе по строго продуманной системе, а также тесной связью логопеда с учителями.

Специальные образовательные условия обучения, воспитания и речевого развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи помогут преодолеть сформировавшиеся трудности. Для этого необходима возможность выбора адаптационной программы в учебном заведении; возможность выбора индивидуального темпа обучения; щадящий, здоровьесберегающий режим; использование наглядных материалов, которые могут включить в работу сразу несколько анализаторов; использование игровых приемов и методов обучения.

При соблюдении вышеперечисленных условий и своевременном выявлении нарушения речи, возможно практически полное восстановление ребенка.

Выводы. Таким образом, исходя из полученной информации, мы можем сделать вывод, что работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи требует учета специфических особенностей детей, профессиональной подготовки, а также ранней диагностики речевого нарушения. Для успешно развития речевого процесса ребенку необходимо создавать благоприятную речевую среду на всех этапах его взросления.

Литература:

1. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоление: сб. упражнений / С.Е. Большакова. – М.: Сфера, 2005 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). – 124, [1] с.; – ISBN 5-89144-511-5 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002568610>

2. Гальперин, П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии [Текст]: Материалы к курсу лекций / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. – Москва: Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.; 21 см. (Возрастная психология) – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007641989>

3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: АРКТИ, 2004. – 166 с.; 21 см. – (Библиотека практикующего логопеда); ISBN 5-89415-211-9 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002477505>

4. Громова, О.Е. Норма и задержка речевого развития у детей 2-3 лет: разработка анкеты для дифференцированной оценки речи в раннем возрасте / О.Е. Громова // Дефектология. – 2009. – №2. – С. 66-67 – ISSN 0130-3074. – Текст: непосредственный.

5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед.: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Академия, 2004 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 282, [1] с.; 22 см. – (Высшее образование) (Классическая учебная книга: Classicum). – ISBN 5-7695-1598-8 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002426728>

6. Демидова А.П., Зиновьева В.Н. Особенности диалогового взаимодействия учителя начальной школы и ребенка-логопата в рамках инклюзивного образования. – Сб. науч.тр.: Ялта: РИО ГПА, 2019. – Выпуск 64.-1. – С. 83 (научная статья) ВАК – ISSN: 2311-1305 – Текст электронный // URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41194742>

7. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700) – Педагогика: в трех томах / под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: Академия, 2007. – 22 см. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). т. 3: Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова [и др.]. – 2008. – 397 с.; ISBN 978-5-7695-4701-0 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004076935>

8. Павлова О.А., Демидова А.П. К вопросу об особенностях формирования представлений о числе и счете у дошкольников с ОНР. // Гуманизация образования. – 2/2019. – С. 74 (научная статья) ВАК – ISSN: 1029-3388 – Текст электронный // URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38163255>

9. Разумова, Л.И. Коррекция нарушений речи у дошкольников / [авт.-сост.: Л.С. Сековец и др.]. – М.: Изд-во АРКТИ, 2005. – (Домодедово: ДПК Роспатента). – 21 см. – (Коррекционная педагогика). ч. 1: Организационные вопросы программно-методического обеспечения. – 2005. – 244 с.; ISBN 5-89415-483-9 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002792793>

10. Рубинштейн, С.Л. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студентов дошк. отд-ний и фак. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Academia, 1999. – 553 с.: ил., табл.; 21 см. – (Высшее образование); ISBN 5-7695-0438-2 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000642884>

11. Чиркова Н.И., Демидова А.П. Развитие коммуникативных действий у детей -логопатов средствами занимательных математических заданий. // Гуманизация образования. – 3/2019. – С. 111 (научная статья) ВАК – ISSN: 1029-3388 – Текст электронный // URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38564066>

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент **Зиновьева Валентина Николаевна**
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент **Демидова Анна Петровна**
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
бакалавр **Овчаренко Влада Владимировна**
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, базирующийся на активации сенсорных зон. Описана специфика изучения элементов математики детьми с нарушениями речи. Приведен анализ дидактических игр и упражнений с элементами логоритмики, направленных на математическое развитие детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития.

Ключевые слова: формирование элементарных математических представлений, культура личности, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, сенсорное развитие, дидактические игры, логопедическая ритмика.

Annotation. The article examines the process of forming elementary mathematical concepts in older preschool children with general speech underdevelopment, based on the activation of sensory zones. The specificity of studying the elements of mathematics by children with speech disorders is described. The analysis of didactic games and exercises with elements of logo rhythmic, aimed at the mathematical development of senior preschool children with general speech underdevelopment of the III level of speech development, is given.

Keywords: the formation of elementary mathematical concepts, personality culture, children of senior preschool age, general speech underdevelopment, sensory development, didactic games, speech therapy rhythm.

Введение. Основной задачей педагогической деятельности является развитие культуры личности ребенка, сюда относят: обучение детей ориентироваться в окружающем мире, свободно и ясно мыслить, пользоваться приобретенными навыками на благо общества, а в большей степени навыками коммуникации. Ни один процесс в жизни человека не может возникнуть и развиваться без навыков коммуникации, речи. Однако, часто встречаются дети с недостатками в речевой сфере. Например, общее недоразвитие речи (ОНР) зачастую проявляется у детей старшего дошкольного возраста. Это нарушение не только отражается на речевой функции, но и значительно замедляет процесс мышления и связанных с ним психических процессов. Кроме того, такие дети часто характеризуются недостатками в моторно-двигательной сфере, что проявляется в проблемах с координацией, ориентацией в пространстве, замедленности в выполнении действий. Перечисленные особенности вместе с замедленным процессом мышления часто приводят к проблемам, связанным с формированием элементарных математических представлений.

Изложение основного материала статьи. Конечной целью любой коррекционной работы является формирование самостоятельной, независимой культурной личности. Базовая культура личности – это интегративное образование, содержанием которого выступает гуманитарный опыт личности, структурно представленный познавательно-мировоззренческим, духовно-нравственным, социально-гражданским, эмоционально-волевым, созидательно-преобразовательным компонентами, что позволяет личности выстраивать свою жизнедеятельность в гармонии с собой и миром (Е.В. Бондаревская).

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное проявление речевой аномалии, при котором нарушены или отстают основные все компоненты речи, то есть лексика, грамматика, связная речь и т.п. (С.Н. Сазонова). ОНР зачастую возникает комплексно, вследствие влияния нескольких факторов. Причиной общего недоразвития речи может являться нарушение акустико-гностических процессов, тогда у ребёнка будет снижена способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе. К основным признакам ОНР в дошкольном возрасте можно отнести: позднее начало речи, замедленный темп, нехарактерное течение развития речи, стойкие трудности в формировании грамматического строя речи, нарушения звукопроизношения и фонематического восприятия [3; 8; 9].

Изучение дефекта при ОНР позволило Р.Е. Левиной определить три уровня речевого развития по степени проявления речевого дефекта. Из этих трёх уровней речевого развития первые два отличаются глубоким недоразвитием речи, а третий, более высокий, характеризуется лишь наличием пробелов в звукопроизношении и лексико-грамматическом строе речи. Четвёртый уровень речевого развития был выделен в начале XXI века Т.Б. Филичевой. Своеобразие нарушения слоговой структуры у этих детей заключается в том, что, понимая значение слова, они не могут удержать в памяти его фонематический образ, а потому возникает искажение звукозаполняемости в разных вариантах [8; 9].

Поскольку в исследовании принимали участия дети дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития, уместным будет дать характеристику развития их речевой сферы и психолого-педагогическую характеристику. К симптомам нарушения речевой функциональной системы у детей с ОНР III уровня речевого развития относят недостаточное слуховое внимание, низкую речевую активность, незавершённость речевой деятельности, инертность появления речевых стереотипов, быстрое забывание изученного языкового материала. Достаточно ярко проявляются недостатки грамматического строя речи, отсюда часто складывается ситуация речевой беспомощности в непредсказуемых ситуациях. У детей, имеющих ОНР III уровень развития, наблюдаются крайне низкий объем знаний об окружающем их мире, недостаток сведений о свойствах и функциях предметов, здесь же характерны трудности в установлении причинно-следственных связей. Недоразвитие речи у таких детей часто вызывает нарушение сенсорного восприятия, это выражается в нехватке чувственного познания мира ребенком [6; 8].

В уместном развитии детей старшего дошкольного возраста с ОНР значительная роль отводится математическому развитию. Математическое развитие ребёнка – это качественные изменения в формах его познавательной активности, происходящие в результате формирования элементарных математических представлений и развития логического мышления (Л.Б. Баряева). В.В. Давыдов и Л.В. Занков, проводя психологические эксперименты пришли к выводу, что сенсорные, мыслительные, перцептивные, вербальные и многие другие компоненты способностей детей формируются посредством систематического обучения дошкольников математике [1; 5].

Формирование математических представлений у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития осуществляется по нескольким направлениям:

1. Формирование системы элементарных математических представлений.

Работа в этом направлении предполагает формирование представлений о таких элементарных понятиях как «множество», «число», «величина».

2. Формирование предпосылок логического мышления.

Работа в этом направлении предполагает формирование умения осуществлять логические операции.

3. Формирование и развитие сенсорики, как основы любого психического действия.

Данное направление работы предполагает работу по формированию пространственных представлений, развитию координации ребёнка в пространстве [2; 10].

Существуют авторские методики для формирования математических представлений у дошкольников с ОНР. Однако, любая из них может осуществляться при следующих условиях:

- будет разработана с учётом однородных речевых особенностей;
- будет включать себя игры и упражнения для активизации познавательной деятельности и понимания окружающих детей явлений [10].

Формирование математических представлений должно реализовываться посредством дидактических и сюжетно-ролевых игр. Они позволяют ставить учебную задачу перед детьми не прямым путём, то есть детям не даётся новый материал в готовом виде. Необходимо открывать материал путём творческого поиска и анализа. Следовательно, на каждом занятии дети будут самостоятельно открывать для себя новый материал. Кроме того, педагогу рекомендуется создавать подходящий к занятию эмоциональный фон, помогать детям погрузиться в игру, что позволяет развивать воображение и познавательную активность [1; 5; 9].

Известно, что дети с недостатками речевого развития, поступая в школу, имеют трудности в освоении учебных программ (Р.Е. Левина, А.Н. Корнеев, И.Н. Садовникова). В структуре генезиса этих трудностей лежит дисфункция межанализаторских связей, которая проявляется в слабости слуховых, зрительных и двигательных координаций. Развитие слухо-зрительно-двигательной координации осуществляется путём музыкально-ритмических, логоритмических занятий. Задаваемый музыкой темп и ритм позволяют достигать корректности движений, их автоматизации, также добиваться осознанного кинестетического и кинетического контроля движений путём счета ритмических единиц [3; 4; 7; 8].

При формировании математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР логоритмические занятия будут решать следующие задачи:

- развитие пространственной ориентации;
- воспитание переключаемости внимания с одного вида деятельности на другой;
- формирование, развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации;
- развитие чувства ритма путём счета тактов и определением музыкального метра;
- развитие речевой моторики;
- активизация представлений о геометрических фигурах;
- формирование умения читать схемы букв и фигур [3; 4].

Важным этапом при формировании элементарных математических представлений у детей с ОНР будет работа над мелкой моторикой руки, положительно влияющая на целостное развитие ребёнка. На логопедических занятиях предлагают проводить упражнения по обведению предметов по контуру, рисованию по трафаретам, разной штриховке предметов. Позднее нужно учить дошкольников рисовать геометрические фигуры и предметы в воздухе каждой рукой и пальцами поочередно. Таким образом происходит активизация представлений о геометрических фигурах, идёт активное развитие мелкой моторики и мышления [1; 10].

В работе с детьми с ОНР можно использовать игры и упражнения не только для формирования математических представлений, но и сенсорного развития детей. Такие игры активно воздействуют на разные анализаторы. Здесь выделяются следующие игры и приемы: экскурсия и наблюдение; чтение художественной литературы в играх с математическим содержанием; пальчиковая гимнастика, игры с водой, игры с песком, драматизации при обучению решению арифметических задач; игры с бытовыми предметами [2; 10].

Выводы. Общее недоразвитие речи (ОНР) – патология речи у детей с нормальным слухом и интеллектом, которая характеризуется нарушением всех компонентов речевой системы, как звуковой стороны, так и смысловой (Р.Е. Левина). Существует четыре уровня речевого развития. Из этих уровней речевого развития первые два отличаются глубоким недоразвитием речи, третий, более высокий, характеризуется лишь наличием пробелов в звукопроизношении и лексико-грамматическом строе речи, четвёртый уровень речевого развития характеризуется искажением звукозаполняемости слов. Специфика изучения математики детьми старшего дошкольного возраста с ОНР осуществляется с учетом уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, для дальнейшего перехода к абстрактно-логической форме мышления. В процессе формирования математических представлений у детей с ОНР происходит обогащение словаря, связная речь становится более развёрнутой и систематизированной, у дошкольников совершенствуется аналитико-синтетическая деятельность. Формирование математических представлений старших дошкольников предлагается осуществлять за счет использования игр и упражнений, направленных на актуализацию знаний о математических понятиях, на развитие счётных навыков и операций, на формирование умения ориентироваться во времени и пространстве. Так как несформированность математических представлений у детей с ОНР зависит от нарушений сенсорного и моторного развития детей, рекомендуется использовать логоритмические занятия для развития координации движений и сенсорных систем организма.

Литература:

1. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 479 с. – (Коррекционная педагогика) – ISBN5-8064-0587-7 ISBN6-94033-135-1 – Текст: непосредственный.
2. Белошистая, А.В. Психологическое обоснование системы математического развития дошкольников и принципы отбора содержания этого обучения / А.В. Белошистая // Психология обучения, 2008. – № 5. – С. 17-32. – ISSN: 1561-2457 – Текст электронный // URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11136698>.
3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 5-691-00936-2 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000973666>.
4. Воронова А.Е. Логоритмика для детей 5-7 лет: В 2-х ч. – Часть 2 – 2-е изд., перераб. – Москва: ТЦ Сфера, 2016. – 64 с. – (Библиотека логопеда). – ISBN 978-5-9949-1602-5 – Текст: непосредственный.
5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 613 с. – ISBN (В пер.) (В пер.): 1 р. 60 к. – Текст электронный // Российская электронная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001290788>.

6. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи: пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – Москва: Просвещение, 1985. – 112 с. – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001283259>.

7. Нищева, Н.В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет) [Текст]: организованная образовательная деятельность / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2011. – 455, [1] с. – ISBN 978-5-89814-668-9 (в пер.) – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005022172>.

8. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 2009. – 365 с. – ISBN 978-5-91872-037-0 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006599731>.

9. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – Москва: Дрофа, 2009. – 189 с. – ISBN 978-5-358-08661-6 – Текст электронный // Российская государственная библиотека [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004834753>.

10. Чернова, В.И., Тарасов, М.А., Надтока, М.В. Формирование элементарных математических представлений у детей с речевыми нарушениями / под общей редакцией В.И. Черновой: Методическое пособие. – Хабаровск, 2003. – 4-7 с. – Текст электронный – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0462/1_0462-23.shtml.

Педагогика

УДК 37.08

старший преподаватель кафедры огневой и физической подготовки Злобин Михаил Николаевич

Волгодонский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Волгодонск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРОВ-КУРАТОРОВ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации образовательного процесса в вузах МВД России, которые обуславливают цели и характер взаимодействия офицеров-кураторов с курсантами; обосновывается необходимость развития психолого-педагогической компетентности офицеров-кураторов, что требует построения особого педагогического сопровождения; детализируется содержание данного педагогического сопровождения и этапы его реализации в образовательном пространстве ведомственного вуза.

Ключевые слова: образовательное пространство вузов МВД России, особенности взаимодействия курсантов и офицеров-кураторов, психолого-педагогическая компетентность, педагогического сопровождение, этапы педагогического сопровождения.

Annotation. The article reveals the peculiarities of the organization of the educational process in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which determine the goals and nature of the interaction of curator officers with cadets; The need to develop the psychological and pedagogical competence of curator officers is justified, which requires the construction of special pedagogical accompaniment; the content of this pedagogical support and the stages of its implementation in the educational space of a departmental university are detailed.

Keywords: educational space of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, peculiarities of interaction of cadets and officers-curators, psychological and pedagogical competence, pedagogical support, stages of pedagogical support.

Введение. В решении коллегии Министерства внутренних дел Российской Федерации от 15 марта 2012 года «О неотложных мерах по укреплению служебной дисциплины и законности в органах внутренних дел Российской Федерации» обозначена необходимость развития профессиональных и нравственных качеств курсантов и слушателей ведомственных вузов, строгого следования требованиям служебной дисциплины [7, п. 2.5.3]. Решение этой задачи в образовательных учреждениях МВД связано с институтом кураторства.

Изложение основного материала статьи. Вузы МВД России обладают спецификой не только в содержании образовательной программы, но и в организации учебно-воспитательного процесса. Они являются закрытыми учреждениями, в которых свобода выхода курсантов за их пределы ограничена, в результате чего снижается уровень их взаимодействия с личным кругом общения, активизируется внутригрупповое взаимодействие в учебных группах, в том числе и конфликтные внутригрупповые процессы между курсантами [6]. Это требует проведения постоянной воспитательной и социально-психологической работы с курсантами, которая позволяет сплачивать учебную группу, оценивать состояние морально-психологического климата, выстраивать и корректировать характер взаимоотношений между курсантами, оказывать при необходимости психологическую помощь и поддержку.

Данная специфика вузов МВД России определяет педагогический потенциал их образовательного пространства. Поскольку «всякий потенциал отражается в ресурсах, возможностях и способностях» [4], то педагогический потенциал вуза МВД России проявляется в учебном, воспитательном, развивающем и интерактивном аспектах.

Учебный потенциал обеспечивает достижение курсантами заданного в нормативных документах профессионального уровня и приобретения ими общекультурных и профессиональных компетенций, активизацию ценностно-смысловой сферы правоохранительной деятельности. Учебный потенциал направлен на то, чтобы курсанты могли не только получить и усвоить профессиональные знания, но и на активное формирование мировоззренческой сферы, морально-нравственного облика будущего офицера, положительной мотивации к профессии, воспитание уважения к правам, законным интересам, чести и достоинству граждан [8].

Воспитательный потенциал образовательного пространства ведомственного вуза обеспечивает курсантам нацеленность на развивающие жизненные цели, формирует уважительные отношения к человеку, обществу, окружающему миру, признание приоритета моральных норм и долга в профессиональном поведении сотрудника полиции. Воспитание как процесс позволяет организовать целенаправленное и управляемое воздействие социальных институтов или уполномоченных ими лиц на воспитуемых с целью формирования у них определенных личностных характеристик, соответствующих социальному заказу и представлениям общества о человеке на данном историческом этапе общественного развития [15]. Воспитательная деятельность имеет особое значение для развития личности будущего сотрудника правоохранительной системы государства, а также для создания условий, в которых субъект осознает необходимость работы над собой, самовоспитания и саморазвития [9].

Воспитательная работа в вузах МВД России реализуется не только в регламентированное учебной и несением службы время, но и в рамках свободного, внеслужебного времени, когда курсантам предоставляется возможность отдыхать, развлекаться, общаться, выполнять общественную работу, участвовать в культурно-досуговой работе, заниматься самообразованием, творческом и другими направления. В любом случае она должна быть направлена на формирование субъект-субъектных отношений офицеров-кураторов с курсантами [10].

Развивающий аспект потенциала образовательного пространства ведомственного вуза выполняет результативно-рефлективную функцию. Это объясняется тем, что происходящие у курсантов количественные и качественные изменения в личностных структурах приводят к развитию интеллектуальной, психофизической, эмоционально-волевой сфер, адаптационного потенциала и иных личностных качеств. Развивающий аспект нацелен на результативную сторону профессиональной подготовки курсантов в вузах МВД России, когда выпускник становится высококвалифицированным специалистом в правоохранительной системе.

Интерактивный аспект образовательного пространства выполняет коммуникативную функцию. Выше уже говорилось о том, что в вузах МВД России курсанты ограничены в свободе общения и передвижения за пределами университета, у них четкий распорядок, возникающие эмоционально острые моменты учебы и выполнения служебных задач не обсуждаются курсантами с референтными для них людьми. Все это усиливает воздействие внутрисредовых факторов, ограничивая влияние внешней среды и создавая эффект напряженных условий обучения. Важно отметить, что представления о поступлении образовательные учреждения МВД России абитуриентов с высокой нервно-психической устойчивостью и развитыми волевыми качествами, сформированными умениями противостоять стрессам и кризисным ситуациям являются не совсем правильными. В ряде исследований доказано, что многие курсанты тревожны и беспокойны, у них нет уверенности в завтрашнем дне, в правильном выборе профессии, возможностях личностной и профессиональной самореализации, в своих силах [4, 17]. Внешние признаки «кризисоустойчивости», обусловленные необходимостью следовать имиджу сотрудника полиции, зачастую не согласуются с внутренней тревогой, что в напряжённый (например, сессионный) период может привести развитию кризисной ситуации [2].

В этой связи постоянная работа с курсантами офицеров-кураторов, которые для курсантов являются центральной фигурой, способствует конструктивной учебной, служебной и социальной адаптации к условиям ведомственного университета, способна обеспечить полное и разноплановое погружение курсантов в образовательный процесс вуза, создать им условия для самореализации в учебной, воспитательной, служебной, научно-исследовательской, проектной и иных направлениях образовательного процесса, сформированность представления у курсантов об обучении в вузе как возможности профессионального развития и совершенствования [9].

Комплексная реализация обучающего, воспитательного, развивающего и интерактивного аспектов образовательного пространства в вузе МВД России в рамках профессиональной подготовки курсантов требует от офицеров-кураторов проявления высокого уровня интеллектуальных, коммуникативных, поведенческих, профессионально-педагогических, морально-нравственных и иных качеств. Их работа обеспечивает:

- воспитание высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности будущего сотрудника правоохранительных органов, выполняющего профессиональную деятельность с опорой на моральную ответственность за принимаемые решения;
- формирование у курсантов духовно-нравственных, культурных, гражданско-правовых ценностей и потребностей, этических норм и правил поведения в обществе;
- творческую самореализацию курсантов в условиях досуговой и внеаудиторной работы;
- создание социально-педагогической воспитывающей среды, нацеленной на личностно развивающее взаимодействие с курсантами [6, п. 2].

Для эффективного решения вышеуказанных задач офицерам-кураторам необходимы компетенции психолого-педагогического характера, которые включают в себя знания в психолого-педагогической области, способности использовать личностные качества для активного воздействия на развитие и саморазвитие личности курсантов, умения формировать мотивацию на выполнение социально-значимых функций сотрудника в обществе. Помимо этого, профессионально-педагогические компетенции выполняют функции анализа и оценки результатов своей деятельности и деятельности вверенного подразделения курсантов, обеспечивают организационные и управленческие функции, направленные на активизацию совместной с курсантами деятельности, достижение высоких результатов в учебе и службе, построение педагогически и психологически грамотных взаимоотношений с курсантами.

Однако регламентированность и иерархичность, заложенная в систему отношений между участниками образовательного процесса в вузах МВД России, не дают возможности офицерам-кураторам учитывать личностно развивающие аспекты при взаимодействии с курсантами, отобрать наиболее адекватные приемы, которые позволяют учитывать индивидуально-психологические особенности курсантов, создавать эффективную педагогически обоснованную систему взаимодействия с ними [17]. В этой связи считаем актуальным создание особых условий, которые способны обеспечить развитие психолого-педагогической компетентности курсовых офицеров, дать возможность осуществлять профессионально-педагогическую деятельность на высоком уровне.

С этой целью эффективной помощью офицерам-кураторам может стать особое педагогическое сопровождение, которое будет обращено к их индивидуальному опыту, личным потребностям в овладении психолого-педагогическими знаниями и умениями, будет способствовать самоорганизации, саморазвитию и личностной и профессиональной самореализации.

В педагогической литературе педагогическое сопровождение обозначено многофункциональным способом целенаправленного развития личностных и профессиональных качеств субъекта, его потенциала в определенной области деятельности, способом разрешить проблемные аспекты с помощью нового практического опыта, приобретенного на основе субъект-субъектного взаимодействия с более компетентным специалистом. Также актуализируется в содержании педагогического сопровождения нацеленность на личностный потенциал субъекта, на его право делать самостоятельный выбор пути решения поставленных задач, направления своего развития, на ответственность самого человека за этот выбор. Педагогическое сопровождение позволяет нацелить субъекта на активизацию своих сильных сторон и ресурсов, способствует восстановлению или укреплению веры в себя и свои силы, повышению адаптационного потенциала по отношению к внешним и внутренним факторам, нарушающим равновесие. Как видим, сопровождение – это не только процесс, обеспечивающий более успешное осуществление субъектом какой-либо деятельности, но и способ организации помощи человеку в принятии максимально эффективного решения разнообразных профессионально и жизненно важных проблем [5]. Как следствие, он актуален для оптимизации процессов личностного развития, личностного и профессионального потенциала, что позволяет представить педагогическое сопровождение как возможность обеспечения развития личностных качеств, способствующих профессиональному росту офицеров-кураторов.

Для организации педагогического сопровождения развития психолого-педагогической компетентности офицеров-кураторов необходимо понимать, какие механизмы его функционирования, средства и способы реализации возможны в условиях вузов МВД России.

В работе Ульяновой И.В. и Свиной О.В. [14] анализируются как структурно-содержательные, так и процессуально-деятельностные стороны педагогического сопровождения, совокупность которых позволяет обеспечивать процессуальность, пролонгированность, недирективность помощи субъекту, погруженность в конкретные обстоятельства, особый характер отношений между участниками, нацеленность на внутренний потенциал субъекта.

В ряде работ современных исследователей раскрыты этапы и последовательности педагогического сопровождения [1, 3, 11, 13, 16 и др.]:

– *диагностический* – диагностика и понимание сути проблемы, с которой столкнулся человек, выяснение ее причин, участников, потенциальных возможностей для разрешения проблемы;

– *поисковый* – поиск методов, средств, способов педагогического сопровождения, выбор направления и специалистов, которые способны оказать квалифицированную помощь субъекту в разрешении проблемы;

– *консультативно-проектный* – анализ всеми участниками педагогического сопровождения возможных путей решения проблемы, выбор наиболее целесообразного из них;

– *деятельностный* – оказание человеку помощи в рамках педагогического сопровождения;

– *рефлексивный* – оценка эффективности проведенной работы с субъектом педагогического сопровождения.

Конкретизируя цель педагогического сопровождения офицеров-кураторов, сформулируем ее как создание в образовательном пространстве вуза МВД России условий, способствующих разносторонней реализации личностного и профессионального потенциала и развитию у них психолого-педагогической компетентности. Для внедрения педагогического сопровождения должна быть разработана сопровождающими и утверждена на административном уровне комплексная программа, направления которой позволяют в максимальной степени раскрыть индивидуальный опыт офицеров-кураторов в аспекте их взаимодействия с курсантами, сформировать установку на овладение психолого-педагогическими знаниями и умениями, создать условия для саморазвития и профессиональной самореализации личности офицеров.

В программу должны быть включены способы, методы, приемы и средства, владение которыми необходимо для построения более конструктивных и гибких форм профессионального поведения, избегания непродуктивных способов организации учебно-воспитательной деятельности с курсантами, активизации рефлексии, самопознания, развития навыков саморегуляции, проявления эмоциональной гибкости, повышения адаптированности и лабильности к изменяющимся требованиям образовательного процесса вуза и условиям труда.

Этапы реализации педагогического сопровождения развития психолого-педагогической компетентности офицеров-кураторов вузов МВД России направлены на решение следующих задач:

• *диагностико-целевой*:

анализ с психолого-педагогических аспектов взаимодействия с курсантами офицеров-кураторов, фиксирование имеющихся недостатков, анализ трудностей и ошибок, которые встречаются в работе курсовых офицеров, поиск причин, их обуславливающих;

привлечение командиров рот курсантов, начальников факультетов и курсов, преподавателей к оценке профессионально-педагогической компетентности курсовых офицеров, самодиагностика и самооценка уровня данной компетентности;

• *поисковый*:

разъяснительная работа с офицерами-кураторами о необходимости развития профессионально-педагогической компетентности, выявление их потребностей в педагогическом сопровождении и совместное формулирование его целей;

подбор необходимых теоретических и методических материалов, разработка методического инструментария;

подбор специалистов в соответствии с индивидуальными запросами офицеров-кураторов на педагогическое сопровождение (психологи, преподаватели-предметники, иные специалисты);

• *консультативно-проектный*:

составление плана индивидуального и группового консультирования офицеров-кураторов;

разработка и утверждение учебного курса, направленного на развитие психолого-педагогической компетентности офицеров-кураторов;

проектирование форм обучения, способствующих обогащению опыта офицеров-кураторов в области организации взаимодействия с курсантами;

• *деятельностный*:

индивидуальное и групповое консультирование офицеров-кураторов;

изучение офицерами-кураторами специального курса по развитию психолого-педагогической компетентности;

реализация комплекса методов обучения офицеров-кураторов, которые в комплексе способствуют развитию их психолого-педагогической компетентности (проблемно-поисковые, модульное обучение, деловые и ролевые игры, мозговой штурм, групповые дискуссии, кейсовое обучение, элементы тренинга и др.);

• *оценочно-рефлексивный*:

оценка результатов развития у офицеров-кураторов психолого-педагогической компетентности, запрос на дальнейшую работу с ними, уточнение целей и внесение коррективов в процесс педагогического сопровождения.

Выводы. В целом, представленные этапы педагогического сопровождения развития психолого-педагогической компетентности офицеров-кураторов позволяют выстроить целенаправленную комплексную работу в отношении качества и уровня психолого-педагогической компетентности офицеров-кураторов.

Литература:

1. Битянова, М.Р. Личность педагога как «инструмент» воспитания (тренинг «Я – воспитатель») [Текст] // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С. 67-70.

2. Грозная, Т.А. Роль психологической службы вуза в организованном преодолении курсантами СПб университета МВД кризисных ситуаций жизни и деятельности [Текст] // Современные проблемы психологии развития и образования человека: сборник материалов международной конференции. – Санкт-Петербург, ЛГУ им. Пушкина. – СПб., 2010. – Т. 2. – С. 182-185.

3. Казакова, Е.И. Разработка и принятие управленческих решений. Учебно-методическое пособие. [Текст]. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. – Санкт-Петербург, 2011. – 122 с.

4. Митрахович, В.А. Потенциал как педагогическая категория [Текст] / В.А. Митрахович // Известия ВГПУ. Сер.: Педагогические науки. – 2008. – № 9(33). – С. 16-20.

5. Плугина, М.И. Психологическое сопровождение образовательной деятельности преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации: Научно-методическое пособие. [Текст] / М.И. Плугина. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2004. – 98 с.
6. Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования: письмо Министерства образования Российской Федерации от 20 марта 2002 г. № 30-55-181/16.
7. Решение коллегии МВД России от 15 марта 2012 г. № 2 км: утверждено Приказом МВД России от 23 марта 2012 г. № 211.
8. Светличный Е.Г., Балдецкий О.А., Осипченко Н.И. Методологические основы формирования профессиональной культуры будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2018. – Выпуск 58 (1). – С. 204-207.
9. Светличный Е.Г., Горбунова Н.В. Мотивация будущих юристов к формированию профессиональной культуры на основе контекстного обучения // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе» 30 марта 2018 года. – Рязань. – 2018 г. – С. 201-209.
10. Светличный Е.Г., Каспер С.В., Осипченко Н.И. «Культурологический подход в формировании профессиональной культуры будущего юриста» // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2018. – Выпуск 58 (1). – С. 331-334.
8. Семаго, М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: метод. пособие [Текст] / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
9. Сидорова, М.В. Функциональная самодиагностика курсового офицера как фактор успешного управления процессом адаптации к обучению [Текст] / М.В. Сидорова, И.Ю. Кретьева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2002. – №1
10. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе [Текст]: Научно-методическое пособие / отв. ред. Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 18 с.
11. Ульянова, И.В. Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов [Текст] / И.В. Ульянова, О.В. Свиная // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4
12. Федулов, Б.А. Особенности проведения кураторской работы в учебной группе курсантов юридических институтов МВД России [Текст] Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев // МНКО. – 2014. – №3 (46).
13. Харавинина, Л.Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя [Текст] / Л.Н. Харавинина // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №4
14. Шанько, В.В. Векторы взаимодействия культуры и образования [Текст] // Kant. – 2013. – №3 (9).

Педагогика

УДК 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Золоткова Евгения Вячеславовна

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

магистрант Никашкина Наталья Сергеевна

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

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: графомоторные навыки, дети с общим недоразвитием речи, дошкольный возраст, речь, мелкая моторика, координация движений, пространственно-временные ориентировки, зрительно-моторная координация, техника письма, коррекционно-развивающая работа.

Annotation. The article is devoted to the development of graphomotor skills in preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: graphomotor skills, children with speech underdevelopment communities, preschool age, speech, fine motor skills, coordination of movements, spatial-temporal orientation, hand-eye coordination, writing technique, correctional and developmental work.

Введение. В настоящее время число детей дошкольного возраста с речевой патологией, в частности детей с общим недоразвитием речи, увеличилось. Так как такие дети отличаются недостаточным развитием мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью самоконтроля и пространственно-временной ориентировки, то у них будут возникать трудности в овладении графомоторными навыками. Целенаправленная работа по преодолению этих нарушений способствует более успешному обучению грамоте [5, с. 16].

Проблема обучения дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) графомоторным навыкам занимает особое место в системе их подготовки к обучению в школе. В дошкольном возрасте очень важно развивать механизмы для овладения техникой письма, поскольку именно неподготовленность к письму в дальнейшем может вызывать тревожное состояние ребенка в школе, неразборчивый почерк, негативное отношение ребенка к обучению в школе [3, с. 123].

Цель исследования заключалась в совершенствовании коррекционно-развивающей работы по формированию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. Дети с ОНР отличаются несформированностью сложных произвольных форм зрительно-моторной координации. У детей наблюдается нарушение ориентировки на плоскости бумаги, неправильное положение руки во время графомоторной деятельности, слабая развитость мелкой моторики. Дети плохо координируют движения руки и глаза, у них слабо развита мелкая мышечная моторика и координация пальцев рук. Дети не умеют строить свою деятельность и копировать предъявленный им образец, недостаточно хорошо ориентируются во времени и пространстве. Отмечается снижение темпа графической деятельности, а как известно, низкий уровень подготовки руки к овладению письмом в дальнейшем может привести к неуспеваемости в школе. Многих сложностей при обучении детей

письму в начальной школе можно избежать, проведя целенаправленную подготовительную работу на дошкольном этапе [1, с. 161].

Система работы по подготовке руки дошкольника к овладению письмом опирается на программу обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи, разработанную Г.А. Каше и Т.Б. Филичевой и методические рекомендации А.В. Антоновой по формированию графических навыков у детей. Система работы включает в себя 36 конспектов занятий с коррекционно-развивающими упражнениями, демонстрационные таблицы для выполнения зрительных диктантов, альбом для штриховки и рабочую тетрадь для развития графических навыков [6, с. 42].

Для нашей разработки коррекционно-развивающей работы по формированию графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 23» г. Одинцово. В нем приняли участие 11 дошкольников логопедической группы с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи (II уровень)». Возраст испытуемых – 5-6 лет.

Цель: исследование особенностей графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Выявление зрительного восприятия дошкольников, его целостности, дифференцированности.

2. Исследование уровня владения пространственными представлениями на уровне вербализации (употребления в речи) на основе зрительного восприятия объектов; выявление уровня сформированности оптико-пространственных представлений дошкольников с опорой на схему собственного тела, а также в процессе продуктивной деятельности.

Экспериментальное исследование включало в себя 5 диагностических серий. Использовались методики Н.И. Гуревич и Н.О. Озерецкого [4].

Серия 1. Исследование состояния развития мелкой моторики рук.

Цель: Определение уровня развития мелкой моторики рук.

Детям предлагаются следующие упражнения: «Обводим кисти рук». Для обследования необходим ящик с песком и палочка. Ребенок сидит за столом, кладём перед ним песок и просим положить руки так, чтобы на нем свободно разместились обе ладони с разведенными пальцами. После этого обводим кисти рук ребенка палочкой. Смотрим, что получилось.

Оценка результатов:

1. Движения практически недоступны (0);

2. Сформирована недостаточно – нарушена точность, последовательность, ритмичность движений – 1;

3. Динамическая координация сформирована – ребенок соединяет пальцы колышками точно, не сбиваясь, не нарушая последовательности – 2.

Серия 2. Исследование состояния пространственной ориентировки на плоскости «Путешествие на автомобиле».

Цель: Определение уровня пространственной ориентировки на плоскости.

Инструкция: Ребенку предлагается песочная поверхность и палочка. «Представь, что ты едешь на автомобиле. Нужно нарисовать наш путь на этом песке».

Ребенок чертит на бумаге маршрут: «Едем прямо, сворачиваем направо, продвигаемся вперед, стоп, дорога перекрыта, поворачиваем назад, потом налево, делаем круг и...». Получится схема движения.

Оценка результатов:

1. Ребенок правильно выполняет инструкции, направление движения верное, затруднений нет (2 балла);

2. Ребенок выполняет инструкции неточно, путается в направлении движения, свои ошибки исправляет самостоятельно (1 балл);

3. Инструкции практически не выполняются (0 баллов).

Серия 3. Исследование состояния графических навыков.

Цель: Определение уровня развития графических навыков.

Инструкция: Ребенку дается песок, на котором нарисован лабиринт. «Проведи путь по лабиринту от точки до точки, не касаясь линий и не отрывая руки».

Оценка результатов:

1. Линия ровная, без разрывов, небольшое количество касаний ограничительных линий (2 балла);

2. Линия неровная, с разрывами, большое число касаний, тремор (дрожание) (1балл);

3. Очень медленное движение, линия неровная, разорванная, сильный тремор (0 баллов) [4].

Серия 4. Исследование состояния развития точности движений.

Цель: Определение уровня развития точности движений.

Инструкция: Ребенку дается песок, на котором нарисованы фигуры и начало штриховки, а ребенку нужно продолжить штриховать. «Заштрихуй фигуру».

Оценка результатов:

1. Штрихи ровные, параллельные, не выходят за границы фигуры (2);

2. Штрихи неровные, нарушена параллельность, небольшие нарушения ограничительных линий (1);

3. Штрихи неровные, линии разорванные, нет параллельности, линии выходят за границы фигуры больше, чем на 5 мм (0).

Серия 5. Исследование состояния оптико-пространственных представлений в процессе продуктивной деятельности ребенка.

Цель: Определение уровня оптико-пространственных представлений.

Инструкция: Ребенку предлагается нарисовать (скопировать) изображение, используя опорные точки (на песке палочкой).

Сначала испытуемому предъявляется пробная карточка с изображением квадрата. Экспериментатор предлагал ребенку внимательно рассмотреть образец, а потом нарисовать на песке такую же фигуру по опорным точкам.

Оценка результатов:

1. Линии прямые, ровные, не разорванные, без поправок (2);

2. Линии не очень ровные, с разрывами, но без отклонений от прямой линии, есть тремор (1);

3. Движения очень медленные, линии неровные, разорванные, сильный тремор (0) [4].

При оценивании результатов используется «Уровневая система», где высокий уровень получают дети, которые качественно без ошибок выполняли задание; средний – при выполнении заданий допускали незначительные неточности и погрешности; низкий – множественные неточности и погрешности; несформированность – не выполнили задание вообще.

От 7 до 9 баллов – достаточный уровень сформированности;

От 4 до 6 баллов – средний уровень сформированности;

От 0 до 3 баллов – низкий уровень сформированности.

Результаты исследования.

На основании проведенной диагностики можно сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи плохо развиты тонкие движения пальцев рук, тонкие дифференцированные движения, зрительно-моторная координация. Наблюдается слабая координация и общая недостаточность движений, дети часто оказываются не в состоянии правильно держать карандаш, палочку, ограничивать свои движения пределами строки, чертить ровные линии. На основании диагностики уровня развития графических навыков можно сделать вывод, о необходимости ранней диагностики для разработки коррекционной программы по совершенствованию тонких движений рук.

Для достаточного уровня развития графомоторных навыков характерно сформированность моторных навыков, ритма, точности, последовательности и ритмичности движений. По результатам проведенного эксперимента 18,2% детей были отнесены к данному уровню сформированности графомоторных навыков. В ходе выполнения заданий в рисунках отмечалась ровная линия; письмо правильного наклона, не выявлялись трудностей в рисовании овалов, плавный нажим на палочку для рисования, не наблюдалось явных проблем в воспроизведении формы графических элементов, четкое соблюдение размера графических навыков.

Для среднего уровня характерно недостаточно сформированная переключаемость с одного движения на другое, нарушение ритма, точности, последовательности и ритмичности движений. К данному уровню было отнесено 54,5% детей. В их работах отмечалось: неровная, «дрожащая» линия, «угловатое» письмо, трудности в написании овалов; затруднения в воспроизведении формы графических элементов; несоблюдение размера графических элементов.

На низком уровне наблюдается, недоразвитие графомоторных навыков, что является причиной целого ряда трудностей в обучении письму: низкий темп письма, быстрая утомляемость при письме, слишком сильный нажим, несоблюдение размера графических элементов, несоблюдение наклона письма, большое количество помарок и исправлений, «грязное» письмо, нежелание выполнять письменные упражнения. К данному уровню было отнесено 27,3% детей.

Таким образом, в результате проведения эксперимента было выявлено, что графические навыки у детей с общим недоразвитием речи развиты слабо. Они характеризуются: недостаточной сформированностью мелкой моторики, сниженной амплитудой движений и переключаемости, нарушением графических навыков (пространственная ориентировка на плоскости, графические навыки, зрительно-моторная координация), и нарушение умения ориентироваться в своей работе на образец (произвольное внимание, пространственное восприятие, сенсомоторная координация и мелкая моторика).

Учитывая данные современных исследований по указанной проблематике, опираясь на традиционные направления логопедической работы, а также результаты изучения механизмов формирования графических навыков и проведенного обследования, можно определить следующие направления необходимой коррекционной работы для исследуемых дошкольников: развитие зрительного восприятия; развитие мелкой моторики; развитие точности движений; развитие координации.

Разработанная автором коррекционно-педагогическая работа по формированию графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи включает в себя 2 этапа:

1. Подготовительный этап.
2. Основной этап.

Подготовительный этап предполагает организацию работы по формированию и развитию базиса графомоторных навыков.

На этом этапе реализуется работа по следующим направлениям: развитие психологической базы графомоторных навыков; формирование и развитие оптико-пространственной ориентировки; развитие мелкой моторики пальцев рук.

Развитие психологических основ графомоторных навыков представляет собой развитие психических процессов, необходимых для овладения письмом. Сюда входит: развитие памяти (в большей степени зрительной), внимания, восприятия, мышления. Высокий уровень развития психических процессов обеспечивает овладение детьми умственными действиями анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, без которых невозможно овладение графической детальностью.

Для достижения целей этого направления работы могут применяться игры: «Расположи по порядку», «Наложённые изображения», «Найди тень предмета». Целями таких игр является развитие внимания и зрительного восприятия, а также развитие анализа и синтеза. Для развития зрительной памяти можно использовать такие игры как: «Чего не стало?», «Найди различия». Данные игры обеспечивают овладение детьми умственными действиями анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Также рекомендуется использовать следующие игры: «Будь внимательным», «Кем (чем) был раньше?», «Закончи предложения», которые направлены на развитие мыслительной деятельности.

Основной акцент рекомендуется делать на развитии концентрации и способности к переключению зрительного внимания, а также на развитии зрительного восприятия. Для этого можно использовать следующие упражнения:

1. Выделить из множества картинок заданные по определенной теме («Игрушки», «Посуда» и т.д.).
2. Соотнести черно-белые изображения предметов с цветными.
3. Узнать предмет по контурному изображению.
4. Найти различия в двух предметных картинках.
5. Назвать недорисованные изображения предметов.
6. Найти спрятанные в рисунках предметы.

Кроме этого весьма важным для формирования графомоторных навыков является формирование мотивации, волевого усилия и произвольной саморегуляции. С этой целью можно использовать творческие задания. В процессе формирования мотивации дошкольника должны «участвовать» сказочные персонажи, и необходима красочная наглядность. Содержание и формулировка заданий должны вызывать интерес у дошкольника. Информация должна помогать ребенку решать жизненные задачи, практические потребности. Дошкольники должны учиться сотрудничать и соревноваться – это необходимо стимулировать в них. Также немаловажным компонентом является поощрение старания детей выполнять то или иное задание.

Формирование навыка оптико-пространственной ориентировки в процессе формирования графомоторных навыков представлено 3-мя последовательными шагами:

1. Формирование умения ориентироваться в собственном теле;
2. Формирование умения ориентировки в окружающем пространстве;
3. Формирование умения ориентироваться на листе бумаги.

При реализации этого направления работы могут быть использованы следующие игры и упражнения:

1. «Путаница», «Солнышко»;
2. «Колокольчик», «Что изменилось?»;
3. «Шахматная доска», «Геометрический диктант».

Кроме этого, на подготовительном этапе логопедической работы по формированию графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР проводится развитие мелкой моторики пальцев рук. При реализации этого направления работы решаются следующие задачи: развитие силы пальцев и быстроты их движений; формирование функциональных возможностей кистей и пальцев рук. С этой целью можно проводить функциональный массаж кистей рук. Его могут выполнять не только на занятиях логопед и воспитатель, но и родители. Также рекомендуются такие упражнения как: «Радужные брызги»; «Веселые ладошки», «Чей след? Угадай!» и др.

Решение задач подготовительного этапа обучения может осуществляться не только на занятиях логопеда, но и на занятиях воспитателя. В занятия могут включаться пальчиковая гимнастика, игры с разноцветными прищепками, застегивание (расстегивание) пуговиц, игры со шнуровками. Описанная работа может осуществляться на занятиях изобразительной деятельности и занятиях по лепке.

Основной этап формирования графомоторных навыков дошкольников с ОНР предполагает формирование навыков, непосредственно связанных с графической деятельностью дошкольников.

Направлены работы, которые можно выделить на данном этапе следующие: развитие зрительно-моторной координации и тонкой моторики рук; развитие произвольного рисования; развитие графической символики.

Развитие зрительно-моторной координации и тонкой моторики рук подразумевает выработку автоматизированных движений слева направо путем рисования дорожек, узоров и т.д.; формирование навыка «письма» рукой в воздухе с контролем и без контроля зрения; развитие тонкокоординированных движений кисти пишущей руки. Данное направление работы может реализовываться при помощи штриховок и обведения рисунков по контуру.

Произвольное рисование является еще одним важным направлением работы по формированию графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР.

Задачи, которые реализуются на данном направлении работы: автоматизирование правильного захвата карандаша и отработка самоконтроля за степенью нажима; закреплять навык обводки трафаретов, рисование по ограниченной поверхности; закреплять навык произвольного рисования горизонтальных, вертикальных, ломанных, волнистых и дугообразных линий.

Для достижения данных задач рекомендуется использовать следующие упражнения: задания на срисовывание геометрических фигур, «Соедини по точкам», «Продолжи узор» (по клеточкам), «Графический диктант», «Нарисуй такую же фигуру».

Заключительное направление работы на основном этапе формирования графомоторных навыков является графическая символика.

На данном этапе необходимо реализовывать следующие задачи: знакомство с графическим образом печатных букв; развитие навыка написания печатных букв, слов и фраз; формирование навыка написания элементов прописных букв.

При развитии графической символики рекомендуется применять задания на списывание букв, слов, предложений; написание букв, слов, предложений под диктовку; прописывание элементов прописных букв (крючочки, палочки, овалы).

Выводы. Разработанная коррекционно-педагогическая работа по формированию графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, будет способствовать совершенствованию работы в данном направлении.

Своевременное выявление особенностей графомоторных навыков у дошкольников с ОНР позволит правильно построить обучение, которое поспособствует сглаживанию дефекта. Поскольку, если не проводить коррекционную работу в области графомоторной деятельности ещё в дошкольном возрасте, в школе это может перерасти в трудности освоения навыков письма, а именно: в небрежный неразборчивый почерк, быструю утомляемость руки, слабую фиксацию рабочей строки. Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Литература:

1 Большакова, О.А. Изучение сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ / О.А. Большакова, Г.Е. Воробьева. – Текст: непосредственный // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 6 (46). – С. 161-163.

2 Бурачевская, О.В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / О.В. Бурачевская. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 840-846.

3 Буцыкина, Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцыкина, Г.М. Вартапетова. – Текст: непосредственный // Логопед. – 2013. – № 3. – С. 123-216.

4 Гуревич, М.О. Схема обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей / М.О. Гуревич, Н.И. Озерский. – URL: https://www.studmed.ru/view/ozereckiy-ni-gurevich-mo-shema-obsledovaniya-urovnya-sformirovannosti-motornyh-i-sensornyh-processov-u-detey_2149e1819_ce.html (дата обращения 25.07.2021). – Текст: электронный.

5 Иванченко, О.Б. Развитие оптико-пространственных представлений и графомоторных навыков у дошкольников / О.Б. Иванченко. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – С. 16-19.

6 Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет: пособие для логопеда в 2 частях / О.Б. Иншакова. – Москва: Владос, 2015. – 111 с. – ISBN 978-5-907101-76-0. – Текст: непосредственный.

УДК 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Золоткова Евгения Вячеславовна

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

бакалавр Бабий Татьяна Владимировна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В статье дается подробная характеристика особенностей развития пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи. Рассмотрены научно-теоретические и практические основы коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление недостатков в развитии пальцевого праксиса у указанной выше категории детей. Автор анализирует полученные результаты в ходе проведенного экспериментального исследования и дает подробную характеристику программы коррекционно-развивающей работы по формированию пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи, оценивает эффективность использования авторской методической разработки в процессе организации коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: дидактико-методический комплекс, ресурсное обеспечение, образовательный процесс, дети дошкольного возраста, пальцевой праксис, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article provides a detailed description of the features of the development of finger praxis in preschoolers with general speech underdevelopment. The scientific, theoretical and practical bases of correctional and developmental work aimed at overcoming the shortcomings in the development of finger praxis in the above-mentioned category of children are considered. The author analyzes the results obtained in the course of an experimental study and gives a detailed description of the program of correctional and developmental work on the formation of finger praxis in preschoolers with general speech underdevelopment, evaluates the effectiveness of using the author's methodological development in the process of organizing correctional and developmental work.

Keyword: didactic and methodological complex, resource support, educational process, preschool children, finger praxis, general speech underdevelopment.

Исследование выполнено по теме «Разработка дидактико-методического комплекса для ресурсного обеспечения образовательного процесса по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование» (руководитель – Е.В. Золоткова) в рамках тематики научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»

Введение. Одной из важнейших задач социального и эмоционального развития ребенка является своевременное овладение разнообразными двигательными операциями в дошкольном возрасте, что способствует целостному гармоничному развитию детей. Свободное выполнения различных двигательных манипуляций с предметами представляет собой фундаментальное умение, необходимое для овладения ребенком учебной и трудовой деятельностью, освоения практических действий, социального опыта, обогащения представления об окружающем мире, развития речевой системы (В.М. Бехтеров, Л.С. Выготский, М.М. Кольцова, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский).

В.В. Киселев, придерживаясь научной точки зрения В.М. Бехтерева, отмечает, что наряду с развитием моторного пальцевого праксиса достигают более высокого уровня развития высшие психические функции (восприятие, внимание, мышление, память) [4, с. 15]. Как утверждает Н.А. Берштейн, двигательная система влияет на весь организм в целом, улучшает функционирование жизненно важных систем. Особое значение проприоцептивная афферентация оказывает на деятельность речевой системы [3, с. 26]. М.М. Кольцовой, А.Р. Лурия доказано стимулирующее воздействие разнообразных движений пальцев рук на созревание центральной нервной системы, что является одним из важнейших условий полноценного развития речевых центров [5; 6].

Разнообразные двигательные манипуляции с предметами активизируют двигательные и речевые зоны в коре головного мозга, которые расположены близко друг к другу. В исследованиях М.М. Безруких, Е.Г. Белик отмечено, при выполнении ритмичных движений пальцами рук возрастает согласованная деятельность лобных и височных отделов головного мозга [1; 2]. Большое значение для речевого развития ребенка имеет закрепление двигательного опыта в слове, что доказывает тесную взаимосвязь слова и пальцевого праксиса. На ранних этапах развития особое влияние на овладение ребенком произвольными движениями играют словесно сформулированные требования взрослых, только после того, как речевая функция достигнет определенного уровня развития, ребенок самостоятельно может управлять двигательными программами, саморегулировать свои движения. Это приводит к успешному овладению дошкольником окружающим предметным миром, а в дальнейшем – предметным сознанием [7, с. 49].

Своеобразное развитие моторного пальцевого праксиса отмечается у дошкольников с речевыми нарушениями. Дети с общим недоразвитием речи представляют одну из самых распространенных категорий детей с речевой патологией. У данной категории детей наряду с нарушением всех компонентов речевой системы наблюдаются отклонения в развитии познавательной сферы, черты эмоционально-волевой незрелости, отмечается низкая работоспособность и повышенная истощаемость от воздействия длительных нагрузок [8, с. 162]. Низкий уровень сформированности моторного пальцевого праксиса проявляется в трудностях совершения точных, скоординированных, целенаправленных движений рук, выполнения определенных двигательных операций, требующих высокого уровня развития тонких дифференцированных движений пальцев рук, согласованной работы зрительного и двигательного анализатора [9, с. 10]. Недоразвитие графомоторных навыков выражается в сложностях удержания строки, проведения плавной, безотрывной линии, что отражается на продуктивной деятельности ребенка.

В связи с этим у детей с общим недоразвитием речи возникают определенные трудности в освоении таких видов деятельности, как рисование, конструирование, игра, что в дальнейшем может отразиться на учебной и трудовой деятельности, успешной самореализации в жизни, социальной адаптации и социализации (А.А. Алмазова, Е.Д. Бабина, Н.В. Рябова, Т.А. Соловьева и др.) [11]. Таким образом, возникает необходимость организации специальной логопедической работы по формированию моторного пальцевого праксиса с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии речевой системы.

Цель исследования заключалась в совершенствовании коррекционной работы логопеда по формированию пальцевого праксиса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для достижения обозначенной цели были поставлены и последовательно решены следующие задачи: выявление специфики развития пальцевого праксиса у детей с общим недоразвитием речи, определение особых потребностей детей в целях успешной коррекции, проектирование и апробация программы коррекционно-развивающей работы по формированию пальцевого праксиса у данной категории детей, обобщение полученных результатов и их обсуждение. Научно-исследовательская деятельность основывалась на общих методологических принципах: научной объективности, системности и деятельности.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления уровня сформированности пальцевого праксиса у дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями был проведен констатирующий эксперимент на базе детской студии «Ладушки» г. Кузнецк Пензенской области. Для экспериментального исследования были использованы диагностические задания, направленные на изучение особенностей развития пальцевого праксиса, зрительно-моторной координации, определения уровня сформированности тонких дифференцированных движений дошкольников с общим недоразвитием речи.

Экспериментальное исследование включало в себя 6 диагностических серий заданий.

Задания были направлены на исследование уровня владения конструктивным праксисом, оптико-кинестетической организацией движений, зрительно-моторной координацией, кинестетической основой движений руки, кинетической основой движений руки и др.

В ходе выполнения испытуемыми заданий всех этапов экспериментатор вносил в протокол все реакции и действия детей, при этом отмечал характер затруднений и ошибок, способы их преодоления, особенности выполнения действий, их характер и качество, учитывал заинтересованность детей при выполнении заданий, реакцию на помощь экспериментатора, контроль над собственным выполнением и оценку результата.

На основании данных констатирующего эксперимента мы условно разделили всех испытуемых на три группы в соответствии с уровнем сформированности пальцевого праксиса.

Первую группу составили 18,2% дошкольников, уровень сформированности пальцевого праксиса которых был выше среднего. На данном уровне кинестетические движения детей были точными, четкими, дошкольники быстро принимали требуемую позу пальцев рук. Конструктивный праксис соответствовал возрастной норме, что доказывает целенаправленность, согласованность и осознанность движений пальцев рук. Оптико-пространственные представления характеризовались высоким уровнем развития. Предлагаемые задания не вызвали трудностей, в процессе выполнения данных заданий совершаемые двигательные операции были целенаправленными, уверенными и точными. Кинетическая организация движений отличалась плавностью, умением в течение длительного времени удерживать требуемое положение пальцев рук, быстрым переходом с одного положения на другое. Высокий уровень развития графомоторных навыков характеризуется возможностью плавностью проведения линий, отсутствием выходов за пределы границ изображения.

Вторую группу составили 36,4% дошкольников со средним уровнем сформированности пальцевого праксиса. Оптико-кинестетическая организация движений руки характеризовалась недостаточной сформированностью, неточностью совершения двигательных манипуляций без опоры на зрительный анализатор, замедленностью, возникали трудности в длительном удержании фигуры из пальцев рук. Оптико-пространственное представление отличалось недостаточным уровнем развития, так дети, прежде чем приступить к выполнению задания, длительное время концентрировали свое внимание на воссоздании графического образа предлагаемого изображения. На этапе копирования графического изображения линий были искривленными, неточными, движения руки характеризовались недостаточной целенаправленностью. Кинетическая организация движений руки отличалась сложностью в плавном переходе с одного положения на другое, несогласованностью, неловкостью. На основе анализа графомоторных навыков были выявлены трудности в проведении плавной, прямой безотрывной линии, отсутствовала ловкость и четкость движений руки, недостаточная согласованность зрительного и двигательного анализатора.

Третью группу составили 45,4% дошкольников, уровень сформированности пальцевого праксиса которых был ниже среднего. Кинестетические движения рук характеризовались полным отклонением от возрастной нормы. Все движения были несогласованными между собой, угловатыми, отсутствовала точность и последовательность при выполнении двигательных операций, неспособность воспроизвести правильное положение пальцев рук как с опорой на зрительный анализатор, так и по кинестетическим ощущениям. Оптико-пространственное представление характеризовалось полным недоразвитием, что доказывает невозможность самостоятельно скопировать графическое изображение даже после многократного повторения. Крайняя ограниченность отмечалась в кинетической организации движения руки, в связи с чем все предлагаемые задания у детей на данном уровне вызвали большие трудности, с некоторыми заданиями дошкольники так и не смогли справиться. Также полной несформированностью характеризуются графомоторные умения, выражающиеся в сложности удержания строки, проведения прямой линии в пределах строки, что обуславливает многочисленные разрывы линий, частые отклонения от основной линии, нечеткость и неточность их проведения.

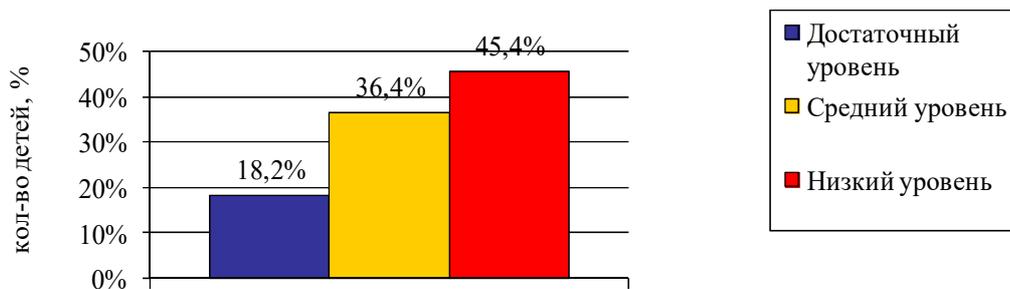
Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости организации специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие целенаправленности, точности, движений руки, зрительно-моторной координации, стимулирование тактильно-проприоцептивных ощущений, совершенствование графомоторных навыков.

В связи с этим основной целью проектной фазы являлось проектирование и создание программы коррекционной работы по формированию пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основная цель программы заключалась в формировании пальцевого праксиса у дошкольников с речевыми нарушениями средствами авторского игрового развивающего комплекса «Magic House».

Разработанная нами программа освещает комплексный подход к организации коррекционно-развивающей работы по формированию пальцевого праксиса у данной категории детей и включает в себя следующие блоки.

Целеполагающий блок предполагает организацию коррекционно-развивающей работы с целью совершенствования пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи, способствующей овладению практическими умениями и навыками, учебными действиями.



Содержательный блок раскрывает сущность построения коррекционно-развивающей работы по формированию пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи. Данный блок включает в себя несколько направлений:

1. Диагностическая работа. Она проводится с целью выявления уровня сформированности пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи. Данное направление включает в себя осуществление подбора методик, позволяющих изучить состояние пальцевого праксиса, зрительно-моторной координации, уровня сформированности тонких дифференцированных движений дошкольников с общим недоразвитием речи проведение экспериментального исследования, обработку и анализ полученных результатов с целью определения основных направлений коррекционно-развивающей работы и разработки индивидуального образовательного маршрута. В основу диагностической работы были положены методики, представленные в исследованиях Е.Ф. Архиповой, М.М. Кольцовой, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурья, Н.И. Озерецкого.

2. Проектировочная работа. В рамках данной работы определяются цели и задачи деятельности, направленной на повышение уровня развития пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи, планирование работы по взаимодействию логопеда с воспитателями и родителями, построение календарно-тематического плана коррекционно-развивающей работы, определение целевой аудитории, основных направлений коррекционной работы, ее содержания, используемых методов и приемов в процессе индивидуальной и групповой работы, проектирование коррекционно-развивающей программы для оказания комплексной помощи детям с общим недоразвитием речи и др.

3. Коррекционно-развивающая работа. В рамках данного направления осуществляется организация коррекционно-развивающей деятельности путем применения различных форм и методов работы, с учетом индивидуальных особенностей детей, их интересов и потребностей. Также для достижения высоких результатов учитываются потенциальные возможности детей, их зона ближайшего развития, создаются проблемные ситуации и другие условия, обеспечивающие развитие пальцевого праксиса, познавательных процессов, речевой сферы, волевых качеств и др. [10].

Научно-методологической основой программы явились:

- положения специальной психологии и коррекционной педагогики (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, Л.П. Носкова, Л.Ф. Обухова, Н.Г. Салмина, У.В. Ульенкова, Д.Б. Эльконин);
- концепция о культурно-исторической обусловленности развития (Л.С. Выготский);
- концепция развивающей предметно-пространственной среды (В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова);

- концепция здоровьесбережения (Р.А. Амасьянц, Р.И. Даирова, Е.А. Екжанова, В.В. Колбанов, Д.М. Маллаев и др.);

- методика раннего развития детей (М. Монтессори).

При составлении программы были использованы следующие подходы:

- системный подход, основанный на оказании квалифицированной коррекционной помощи как детям, так и родителям, воспитателям, специалистам (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин);

- личностный подход, заключающийся в создании комфортной атмосферы для каждого ребенка, учете его возрастных возможностей, индивидуальных особенности, использовании специальных методов и приемов, направленных на повышение познавательной активности, развитие моторного пальцевого праксиса, формирование практических умений и навыков, учебных действий (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.);

- деятельностный подход, в основе которого лежит учет ведущего вида деятельности ребенка на определенном возрастном этапе его развития (И.Б. Ворожцова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Для реализации содержания коррекционно-развивающей программы был разработан многофункциональный игровой развивающий комплекс «Magic House», направленный на формирование пальцевого праксиса, тонких дифференцированных и скоординированных движений пальцев рук, графомоторных навыков, формирование навыков дозированного усилия и модуляции движений, зрительно-моторной координации, совершенствование тактильно-проприоцептивных ощущений, мыслительных и фонематических процессов.

«Magic House» представляет собой модульную конструкцию в виде дома. Каждый модуль представлен комплексом игр и упражнений, позволяющих преодолеть недостатки в развитии пальцевого праксиса, обеспечить всестороннее развитие ребенка с общим недоразвитием речи.

Вся работа по коррекции пальцевого праксиса строится с учетом интересов и потребностей ребенка, его возрастных и индивидуальных возможностей. Задания построены по принципу «от простого к более сложному».

В ходе занятий по формированию праксиса использовались словесные, наглядные, практические, игровые методы и соответствующие им приемы.

Программа включает в себя перечень игр и упражнений, способствующих формированию пальцевого праксиса на занятиях по ознакомлению со звуками и буквами и обучению грамоте. Темы изучаются в определенной последовательности с учетом особенностей развития фонетико-фонематических и двигательных процессов у детей.

Основными принципами проведения занятий являются системность подачи материала, развивающий и воспитывающий характер учебного материала, наглядность обучения, цикличность построения занятий, доступность материала.

Занятия проводились с учетом следующей структуры:

1. Организационный момент, заключающийся во введении в тему занятия, создании положительного настроения, благоприятной атмосферы в группе, побуждении интереса детей к выполнению заданий.

2. Основная часть, включающая в себя дыхательную, артикуляционную и пальчиковую гимнастики, перечень игр и упражнений по теме занятия, задания на развитие познавательных процессов, физминутку.

3. Заключительная часть, направленная на подведение итогов занятия, определение его результативности, получение обратной связи.

Курс занятий по данной программе предназначен для детей дошкольного возраста 5-6 лет, имеющих общее недоразвитие речи, и состоит из 34 часов. Занятия проводятся с регулярностью 1 час в неделю, длительность которого 25–30 минут.

Основной организационной формой коррекционно-развивающей работы являются занятия малой группой (от 2-х до 4-х человек), либо индивидуально.

4. Рефлексия. Данное направление предполагает анализ адекватности поставленной задачи; соответствия деятельности специалистов поставленным задачам; правильности выбора организационных форм в зависимости от индивидуальных особенностей и возрастных возможностей детей; эффективности используемых методов и приемов коррекционного воздействия.

Процессуальный блок программы раскрывает этапы построения взаимодействия между участниками коррекционно-образовательного процесса, их содержание для достижения наиболее высоких показателей в ходе реализации коррекционно-развивающей работы.

1 этап – стимулирующий, направленный на установление положительных взаимоотношений между субъектами, принимающими участие в коррекционно-развивающей работе (ребенком и логопедом, родителями, воспитателями).

2 этап – организационный, заключающийся в информировании воспитателей и родителей о видах, причинах и степени выраженности нарушений в развитии пальцевого праксиса, сущности и способах построения коррекционно-развивающей работы, методах и приемах преодоления недостатков, ознакомлении с программой коррекционно-развивающей работы, расширении их представлений о возможностях совершенствования моторного праксиса у детей с общим недоразвитием речи посредством использования многофункционального игрового развивающего комплекса «Magic House».

3 этап – деятельностный, где непосредственно осуществляется коррекционно-развивающая работа. В рамках взаимодействия логопеда, родителей и воспитателей проводятся индивидуальные и групповые занятия, родительские собрания, консультации, семинары, мастер-классы, организуются методические объединения, отслеживается динамика уровня развития пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи.

4 этап – рефлексивный, на котором происходит осмысление результатов деятельности, оценка эффективности реализации программы коррекционно-развивающей работы по формированию пальцевого праксиса, в случае необходимости вносятся изменения в данную программу, планируются новые мероприятия, ориентированные на организацию совместной деятельности логопеда, родителей и воспитателей.

Оценочно-результативный блок раскрывает результаты коррекционно-развивающей работы по формированию пальцевого праксиса и активизации познавательных и речевых процессов. В качестве такого результата выступает высокий уровень развития зрительно-моторной координации, тактильно-проприоцептивных ощущений, тонких дифференцированных движений пальцев рук, их точности, силы и целенаправленности.

Таким образом, спроектированная программа коррекционно-развивающей работы позволит повысить уровень развития пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи, овладеть различными видами продуктивной деятельности, уметь творчески использовать методы, приемы и материалы в различных видах деятельности, повысить познавательную, двигательную и речевую активность детей. Обобщение результатов проведенного исследования указывает на то, что эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию пальцевого праксиса обеспечивается путем применения многофункционального игрового развивающего комплекса «Magic House».

Выводы. Результаты анализа информационных источников по рассматриваемой проблеме и собственный опыт преподавательской деятельности подтверждают значимость проектирования коррекционно-развивающей работы по формированию пальцевого праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи. Ценность материалов данной статьи определяется тем фактом, что авторами была определена система работы по развитию пальцевого праксиса у детей с общим недоразвитием речи. Логопедическая работа по развитию пальцевого праксиса основывалась на применении многофункционального авторского игрового развивающего комплекса «Magic House». Многофункциональность авторской разработки обоснована возможностями обеспечения развития пальцевого праксиса, силы и координации движений пальцев рук, графомоторных умений, навыков дозированного усилия и модуляции движений, зрительно-моторной координации, тактильно-проприоцептивных ощущений, мыслительных и фонематических процессов, временных представлений и представлений о сенсорных эталонах.

Литература:

1. Безруких, М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фабер. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
2. Белик, Е.Г. Мелкая моторика в развитии ребенка: рекомендации для родителей / Е.Г. Белик. – Котовск: Теремок, 2011. – 14 с.
3. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность: учебное пособие / Н.А. Бернштейн. – М.: Академия, 2010. – 284 с.
4. Киселев, В.В. Возрастная психология и психология развития: учебное пособие / В.В. Киселев. – М.: Библиоглобус, 2017. – 228 с.
5. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности): учебное пособие / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 2003. – 143 с.
6. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека: монография / А.Р. Лурия. – М.: Питер, 2018. – 768 с.
7. Парфенова, Т.А. Диагностика сформированности когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Т.А. Парфенова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 48-54.
8. Поторочина, Е.В. Анализ проблемы изучения особенностей развития праксиса у детей с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Поторочина // Вопросы педагогики. – 2019. – № 10-2. – С. 161-166. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41240100>.
9. Сиротюк, А.Л. Сенсомоторное развитие дошкольников: учебное пособие / А.Л. Сиротюк. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 80 с.
10. Филиппова, Е.Н. Целостная модель формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи / Е.Н. Филиппова. – Текст: электронный // Научно-методический журнал «Концепт». – 2013. – Т 5. – С. 221-225. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22311483>.

11. Ryabova, N.V. Detection of risk factors causing impaired writing and reading: Technological and prognostic aspects = Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты / N.V. Ryabova, A.A. Almazova, G.V. Babina, M.M. Lyubimova, T.A. Soloveva, E.D. Babina // Integration of Education. – 2018. – Т. 22. – № 1. – P. 152–165.

Педагогика

УДК 371.134:796

кандидат педагогических наук, доцент Зорина Оксана Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме модернизации профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Собственные наблюдения и специальные исследования в этом плане указывают на необходимость систематизации и внедрения интерактивных методов обучения. Апробация проводилась на обучающихся направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности». Цель статьи заключается в обосновании циклической матрицы использования интерактивных методов обучения в процессе подготовки будущих учителей физической культуры. Автор статьи раскрывает возможности применения кейс-ситуаций, эскиз-проектов, исследовательско-эвристических игр и функциональных тренингов на базовых дисциплинах учебного плана. Особенное внимание в работе уделяется деятельностному подходу, интенсификации и оптимизации подготовки будущих учителей физической культуры, расширению межпредметных связей.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, учитель физической культуры, кейс-ситуации, эскиз-проекты, игры, тренинги.

Annotation. The article is devoted to the current problem of modernization of professional training of future teachers of physical education. Own observations and special studies in this regard indicate the need to systematize and implement interactive teaching methods. Testing was carried out on students in the areas of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles), the directivity "Physical culture and life safety." The purpose of the article is to justify the cyclic matrix of the use of interactive teaching methods in the training of future teachers of physical education. The author of the article reveals the possibilities of using case situations, sketch projects, research and heuristic games and functional trainings in the basic disciplines of the curriculum. Particular attention in the work is paid to the activity approach, intensification and optimization of training of future teachers of physical education, expansion of inter-subject relations.

Keywords: interactive teaching methods, physical education teacher, case-situations, sketch-projects, games, trainings.

Введение. Модернизация профессиональной подготовки учителя, по мнению В. Сергеевой, является важнейшим научным направлением развития всей системы педагогического образования в Российской Федерации. Реалии дистанционного обучения и кардинальные преобразования, связанные с ним, требуют от будущего учителя физической культуры готовности осуществлять свою профессиональную обучающую, воспитывающую и развивающую деятельность в интерактивном формате [7].

Мы разделяем точку зрения К.А. Айдарбекова, А.О. Мухаметжанова о том, что «интерактивные методы обучения, строящиеся на межличностных взаимоотношениях, удовлетворяют парадигму современного образования, направленную на «развитие личности» ... интерактивные методы не только формируют активность восприятия и личностную значимость в обучении, но и развивают их» [4, с. 85].

Коллектив авторов – Р.У. Ариффулина, Е.В. Быстрицкая, С.Д. Неверкович отмечают, что бакалавр «... педагогического направления должен научиться ориентироваться в них, извлекать необходимую информацию, применять их на практике и оценивать риски и перспективы их применения в сфере физической культуры» [5, с. 5].

Как следствие, особую актуальность для практики физкультурного образования приобретает систематизация, апробация и внедрение таких интерактивных методов обучения, как кейсы, эскиз-проекты, тренинги, деловые игры.

Актуальность проблемы, соответствие требованиям дистанционного образования, модернизации профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры обуславливают необходимость использования интерактивных методов обучения.

Цель исследования – теоретически обосновать циклическую матрицу использования интерактивных методов обучения в процессе подготовки будущих учителей физической культуры.

В исследовании принимали участие обучающиеся направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности» на базе Гуманитарно-педагогической академии в течение 2019 – 2021 г.

Из учебного плана нами были выбраны те дисциплины («Теория и методика физической культуры», «Базовые виды двигательной деятельности», «Теория и организация физического воспитания в общеобразовательных учреждениях», «Теория и методика организации спортивно-массовой работы в системе дополнительного образования детей»), которые обеспечивают подготовку бакалавров физкультурного профиля.

Изложение основного материала статьи. Актуальность интерактивных методов обучения и широкое их использование в процессе подготовки будущих учителей по профилю физической культуры указывают на необходимость разработки структуры их циклической матрицы, представленной в таблице 1.

Циклическая матрица использования интерактивных методов обучения в подготовке будущих учителей физической культуры

| Дисциплины учебного плана | Интерактивные методы обучения | Формируемые качества |
|---|-------------------------------------|--|
| Теория и методика физической культуры | Кейс-ситуации | Самостоятельное мышление, совершенствование аналитических и оценочных навыков |
| Базовые виды двигательной деятельности | Эскиз-проекты | Способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, способы учебно-профессиональных действий |
| Теория и методика организации спортивно-массовой работы в системе дополнительного образования детей | Исследовательско-эвристические игры | Инициативность, конкурентоспособность, способность к рефлексии, умение делать выбор и осмысливать его последствия, прогнозировать результаты собственной деятельности, работать в коллективе |
| Теория и организация физического воспитания в общеобразовательных учреждениях | Функциональные тренинги | Моторная стабильность, демонстрационная дифференцировка, психомоторная саморегуляция |

Принимая во внимание целевые установки исследования, основными принципами и подходами при формировании данной матрицы были следующие: деятельностный подход, интенсификация и оптимизация, расширение межпредметных связей.

Так, *деятельностный подход* заключается в накоплении студентами творческого потенциала, активном усвоении профессионально-ориентированных знаний, двигательных умений и навыков, реализуемых в разнообразных видах физкультурной деятельности.

Интенсификация и оптимизация определяет широкое использование в процессе профессиональной подготовки интерактивных методов и форм обучения, а также мобильных приложений.

И наконец, *расширение межпредметных связей* дисциплин учебного плана позволяет наиболее эффективно раскрыть взаимосвязи и взаимообусловленность изучаемых явлений и процессов в сфере физической культуры [3].

Как видно из табл. 1, кейс-метод позволяет применить знания по теории и методике физической культуры к решению практических задач в условиях общеобразовательной школы. Данный метод способствует развитию самостоятельного мышления будущих учителей физической культуры, совершенствованию их аналитических и оценочных навыков в процессе поиска наиболее рационального способа решения поставленной проблемы [5].

На практических занятиях по дисциплине «Теория и методика физической культуры» рекомендуется применять мини-кейсы, занимающие по объему от одной до нескольких страниц. В частности, анализируя технику физического упражнения, студентам необходимо самостоятельно описать и обосновать такие обязательные элементы: основы техники, ведущее звено, детали техники. Кроме этого, в конкретной кейс-ситуации требуется проанализировать и оценить технику выполнения физического упражнения с учетом возраста, пола, состояния здоровья и уровня физической подготовленности обучающегося.

Например, в мини-кейсе «Модель техники прыжка в длину с разбега» основы техники представлены его фазами: разбег и подготовка к отталкиванию, отталкивание, полёт, приземление. В данном случае ведущим звеном техники выступает отталкивание. А вот детали техники заключаются в следующем: сила отталкивания в прыжках в длину способом «согнув ноги» зависит от скорости выпрямления толчковой ноги [3].

Среди интерактивных технологий подготовки кадров в сфере физической культуры ведущее с практической точки зрения место занимают эскиз-проекты. Они представляют собой творческую форму организации самостоятельной работы студентов, в результате которой проектируется определенный фрагмент практической деятельности учителя физической культуры [5].

В рамках дисциплины «Базовые виды двигательной деятельности» эскиз-проекты позволяют студентам осознать специфику профессиональной деятельности по разделам гимнастики, легкой атлетики, подвижных и спортивных игр. Следует отметить, что составлению эскиз-проектов предшествует приобретение практических умений и навыков составления строевых блоков, комплексов общеразвивающих упражнений без предметов, в парах, в кругу, с гимнастической палкой, с набивным мячом, на гимнастической скамейке и стенке [6].

В отличие от традиционных конспектов мини-проекты позволяют практиковать нетрадиционные сочетания ранее усвоенных знаний, профессиональных навыков и творческих возможностей. Данный факт способствует профессионально-направленной самоактуализации будущих учителей физической культуры [8].

На защите эскиз-проекта в режиме интернет-конференции преподаватель оценивает уровень сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, способы учебно-профессиональных действий студента. Важно отметить, что дистанционное участие преподавателя в оценивании проектов исключает субъективизм и превращает защиту в организационно-обучающую игру [5].

Особое научно-теоретическое значение для нашего исследования имеет методологический анализ деловой игры, проведенный рядом ученых [4, 7, 8], который указывает на ее взаимосвязь с пятью аспектами:

- с профессиональной деятельностью в области физической культуры;
- с самопознанием личности;
- с игрой как формой существования и потребностью человека;
- с искусством, развивающим воображение и творческие способности;

– с проектированием как сферой будущей практической деятельности и анализа условий его реализации на уроках физической культуры.

В частности, обучение в форме игры позволяет раскрыть творческие возможности студентов в сфере организации спортивно-массовой работы с детьми. В процессе решения практических задач по темам данной дисциплины создаются воображаемые ситуации, требующие от будущих учителей выполнения определенных профессиональных функций, проектирования новых действий. В результате чего у них формируются такие качества личности, как: инициативность, конкурентоспособность, способность к рефлексии, умение делать выбор и осмысливать его последствия, прогнозировать результаты собственной деятельности, работать в коллективе [2].

На занятиях по дисциплине «Теория и методика организации спортивно-массовой работы в системе дополнительного образования детей» целесообразно, по нашему мнению, применять исследовательско-эвристические игры по таким мероприятиям:

- спартакиада школьников «Президентские спортивные игры»;
- молодежные игры студентов;
- праздник «Малые Олимпийские игры»;
- мероприятия в оздоровительном лагере «Веселые старты», «Старты надежд»;
- нормативы ГТО;
- спартакиада среди лиц старшего поколения «Спортивное долголетие».

Здесь уместно показать возможные варианты этапов эвристической игры, касающиеся различных разделов работы.

Например:

- ✓ самоустановка на разработку моделей двигательного режима детей в детском оздоровительном лагере;
- ✓ игровое коллективное взаимодействие в процессе составления календаря спортивно-массовых мероприятий в учреждениях дополнительного образования;
- ✓ схематизация сметы на проведения спортивно-массового мероприятия;
- ✓ представление плана мониторинга в области физической культуры и спорта и его обсуждение;
- ✓ рефлексивный анализ нормативных актов, которые необходимы при рассмотрении несчастных случаев с детьми в оздоровительном лагере;
- ✓ разрушение стереотипов проведения индивидуальных занятий;
- ✓ проблематизация материально-технического оснащения тропы «здоровья»;
- ✓ активизация творческих способностей;
- ✓ синтез полученных результатов [3-6].

Содержание семестрового курса «Теория и организация физического воспитания в общеобразовательных учреждениях» предполагало ознакомление будущих учителей с возможностями применения функционального тренинга в трех направлениях: урок физической культуры; физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня и второй половины дня; внеклассная работа по физической культуре.

Важно отметить, что в общеобразовательных учреждениях функциональный тренинг обеспечивает вариативность учебно-воспитательного процесса, способствует не только формированию вариативной школы движений, развитию координационных и кондиционных способностей, но и мотивированному приобщению к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, выявлению предрасположенности к определенным видам двигательной активности.

Для оценки эффективности функциональных тренингов рекомендуется использовать мобильные приложения. Результаты исследований О.А. Гришаевой, Е.О. Ширшовой свидетельствуют о том, что их применение раскрывает перед будущим учителем физической культуры такие возможности:

1. Реализация интерактивной формы за счет переноса базовых знаний на различные программы обучения.
2. Использование в качестве автоматизации контроля, коррекции результатов двигательной деятельности.
3. Оптимизация тестирования функционального состояния и физической подготовленности занимающихся.
4. Оперативный сбор и обработка информации о двигательной деятельности, визуализацию текущего состояния и динамика данных [1, с. 37].

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: приведенный вариант использования кейс-ситуаций, эскиз-проектов, игр и тренингов не ограничивается представленными дисциплинами профессионального блока, а лишь является фрагментом целостного процесса формирования конкурентноспособного специалиста в области физической культуры.

Выводы. Таким образом, можно с достаточной определенностью утверждать, что разработанная циклическая матрица является теоретическим конструктом комплексного использования интерактивных методов обучения; основывается на деятельностном подходе, интенсификации и оптимизации подготовки будущих учителей физической культуры, расширении межпредметных связей базовых дисциплин учебного плана.

Литература:

1. Гришаева О.А., Ширшова Е.О. Исследование рынка мобильных приложений для оценки двигательной активности человека. Таврический научный обозреватель, 2017; № 12-2 (29): 34-41.
2. Инновационные методы обучения и воспитания: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020.
3. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. – М.: Советский спорт, 2010.
4. Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.А., Мухаметжанова Б.О. Интерактивные методы обучения в вузе. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016; № 2-1: 84-88.
5. Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Арифудинова Р.У. Интерактивные технологии подготовки кадров в сфере физической культуры. – М.: Спорт, 2018.
6. Поваляева Г.В. Теория и методика обучения базовым видам спорта: гимнастика: для подготовки к практическим занятиям. – Омск: СГУФКиС, 2012.
7. Сергеева В.П. Проектирование инновационных технологий и моделирование в образовательном процессе вуза. – М.: ИНФРА-М, 2020.
8. Хозяинов Г.И. Акмеология физической культуры и спорта. – М.: Академия, 2005.

УДК 371

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Зотова Ирина Васильевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

студентка Абдурахманова Эльнара Айдеровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость обеспечения непрерывного повышения профессиональной компетенции дошкольных педагогов в процессе реализации их педагогической деятельности. В статье рассматривается понятие организационно-управленческих условий повышения квалификации педагогов. Анализируются основные традиционные и инновационные направления повышения квалификации педагогов в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: педагог, дошкольное образование, педагогическая квалификация, повышение педагогической квалификации, дошкольная образовательная организация.

Annotation. This article substantiates the need to ensure continuous improvement of the professional competence of preschool teachers in the process of implementing their pedagogical activities. The paper deals with the concept of organizational and managerial conditions for professional development of teachers. The main traditional and innovative directions of professional development of teachers in preschool educational institutions are analyzed.

Keywords: teacher, preschool education, pedagogical qualifications, improvement of pedagogical qualifications, preschool educational organization.

Введение. Процесс развития современного образования не может быть эффективным без дальнейшей профессионализации лиц, задействованных в его организации, в частности на уровне дошкольной образовательной системы. Беспрерывный процесс профессионализации предполагает не только выход на кардинально новый уровень повышения квалификации и переподготовки представителей организационно-управленческого звена и педагогического состава образовательных учреждений, но и изменение образа мышления участников образовательного процесса, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс с отказом от устаревших стереотипов организации образовательного процесса. Повышение квалификации педагогического состава должно быть направлено, в первую очередь, на обеспечение качества, доступности и эффективности образования.

Проблеме развития профессиональной квалификации педагогов посвящали свои труды такие отечественные исследователи как И.А. Бевз [2], А.Ю. Белогуров [3] и др. Вопрос повышения квалификации педагогических кадров в дошкольных образовательных организациях также нашел свое отражение во многих трудах отечественных теоретиков и практиков (Т.Е. Климова [5], Т.А. Соседенко [7] и др.).

Однако, несмотря на актуальность рассматриваемой проблемы и ее интерес для педагогов-исследователей, в современной отечественной педагогической теории весьма ограниченно представлены труды, посвященные развитию организационно-управленческих условий для повышения квалификации педагогических кадров в дошкольных образовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. Первоочередная задача повышения профессиональной компетентности дошкольных педагогов заключается в выявлении и развитии у них профессионально-значимых личностных качеств, без которых невозможно становление никакого профессионала, несмотря на любые знания и опыт.

Система непрерывного образования и повышения квалификации педагогов дошкольного образования рассматривается в качестве первостепенного источника получения педагогами и управленцами новой информации, новых знаний, умений и навыков. При этом базовая составная часть профессиональной квалификации педагогов выражается в профессиональной педагогической компетентности, которая базируется на профессиональных знаниях и нравственности.

Организационно-педагогические условия в целом целесообразно рассматривать в качестве совокупности взаимосвязанных информационных комплексов (в соответствии с предпосылками, обстановкой, требованиями педагогического процесса), которые должны быть созданы управляющим звеном образовательной организации с целью обеспечения управления педагогическими кадрами, их квалификацией, уровнем профессионализма, а также и их профессиональной деятельностью.

К числу организационно-педагогических условий повышения квалификации дошкольных педагогов можно отнести:

- совершенствование профессионального мастерства в процессе применения современных педагогических технологий и инновационных методик, а также с учетом достижений современной педагогической науки и практики;
- создание образовательных условий для реализации педагогической деятельности на индивидуальном уровне;
- внедрение в образовательный процесс новых технологий и прогрессивных форм подготовки и повышения квалификации педагогического состава;
- обеспечение научной и методической поддержки для самообразования, а также реализации творческих замыслов педагогов.

Реализация процесса повышения квалификации педагогов дошкольного образовательного звена предполагает использование разнообразных форм образования педагогов и с применением традиционных и инновационных приемов и методов работы.

Для целесообразно организованной системы повышения квалификации педагогических сотрудников в дошкольной образовательной организации является необходимым наличие научно-методического центра. Непосредственно в детском саду таким центром служит методический кабинет, работа которого направлена на ознакомление педагогов с современными методиками, педагогическими технологиями и образовательными программами дошкольного обучения и воспитания и т.п. Методическая работа с дошкольными педагогами представляет собой процесс, включающий научное управление целостным педагогическим процессом, повышение профессиональной квалификации педагогов и развитие их творческой активности.

В современной педагогической теории и практике методическая работа рассматривается, как правило, с позиции видов деятельности, направленной на повышение педагогической квалификации работников дошкольной образовательной организации, а также с позиции повышения квалификации педагогов по методическим, проблемным вопросам частного

характера, в результате чего другие аспекты повышения квалификации педагогов остаются за пределами методической работы.

Методическая работа в дошкольной образовательной организации должна быть ориентирована с одной стороны на обеспечение личностно-ориентированной стратегии, индивидуально-дифференцированного подхода к каждому педагогу в зависимости от уровня его профессиональной компетентности, с другой – способствовать выявлению, систематизации и распространению передового педагогического опыта.

Результативность методической работы в повышении квалификации педагогов определяется как путем аттестации педагогов, так и путем создания организационно управленческих условий (описания обобщенного педагогического опыта, методических разработок и рекомендаций, пособий и оборудования для реализации педагогического процесса и т.д.).

Таким образом, методическая работа в дошкольной образовательной организации может рассматриваться в качестве целостной системы, состоящей из процессов прогнозирования, программирования, планирования, организации, регулирования, контроля, стимулирования, коррекции и анализа.

При этом в основу создания организационно управленческих условий для повышения квалификации педагогического состава дошкольной организации через методическую работу образовательного учреждения должна быть положена диагностика профессиональной деятельности и профессиональных потребностей педагогов. Именно благодаря диагностике является возможной не только оценка фактического уровня профессиональной подготовки каждого воспитателя, но и выявление их профессиональных запросов, что в свою очередь будет способствовать определению цели формирования системы работы с педагогами.

Успешный образовательный процесс требует от педагога собственной образовательной подготовки, в чем немаловажную роль играют курсы повышения квалификации. Благодаря такой форме повышения квалификации педагоги всегда остаются в курсе педагогических новшеств, инновационных подходов в педагогике и т.д. В свою очередь это позволяет педагогу интересно, познавательно, качественно и эффективно выстраивать свой педагогический процесс. Поэтому высокий уровень профессионального мастерства требует от педагога периодического посещения курсов повышения квалификации.

Посещение таких курсов позволяет педагогу ознакомиться с новыми методическими приемами, получить новые знания в вопросах педагогической коммуникации. При этом важно отметить, что посещение курсов повышения квалификации является необходимым не только для молодых специалистов, но и для работников образования с большим педагогическим стажем.

Учебные центры, которые предоставляют возможность педагогам пройти курсы повышения квалификации, организуют обучение в удобное время для специалистов, без отрыва от работы. Современные информационные технологии позволяют также проходить занятия в режиме он-лайн. Данная современная форма обучения называется дистанционной и позволяет проходить обучение даже в домашних условиях. Благодаря различным тренингам, курсам, семинарам, цель которых заключается в повышении педагогической квалификации, работники сферы образования поддерживают свою конкурентоспособность.

Работа над повышением собственной педагогической компетентности основывается на таких внутренних способностях педагога как высокая внутренняя организованность, внимательность, собранность, умение сконцентрироваться на поставленной педагогической задаче и т.д.

Необходимость непрерывного повышения педагогической квалификации обусловлено тем, что со стороны общества всегда предъявлялись и будут предъявляться к педагогам самые высокие требования. Так современный образовательный процесс требует от преподавателя такого багажа знаний, который в разы превышает багаж знаний обучающихся. Именно поэтому для высококвалифицированного педагога важным является не только владение своим предметом и методикой преподавания, но и знаниями в тех научных областях, которые являются приближенными к преподаваемому им предмету.

Как отмечает исследователь А.В. Колинченко, для педагогов важно обладать познаниями в сфере общественной жизни, истории, экологии и пр. [6].

Обновление системы повышения квалификации дошкольных педагогов не исключает возможности проведения обучения на базе дошкольных организаций в рамках их образовательной среды с привлечением ученых-преподавателей и педагогов-практиков высшей категории. Данное направление работы будет способствовать развитию возможностей для педагогов увидеть и испытать себя в разных вариантах реализации образовательных услуг, расширить собственный потенциал выбранной профессии с проведением рефлексивных практикумов, диалогического общения, психологических тренингов и т.д. Подобная работа будет способствовать гармонизации профессионального сознания и поведения, и позволит сформировать целостное единство теоретической и практической готовности педагогов.

Достаточно популярной формой профессионального развития и саморазвития педагогов также является конкурсное движение профессионального мастера, благодаря которому педагоги могут продемонстрировать вариативное применение теоретических знаний в работе с детьми и родителями (мастер-классы, культурные практики и др.) [7].

Благодаря конкурсной деятельности проектируются индивидуальные достижения педагогов, активизируется их личностная инициатива. Таким образом, конкурсную деятельность можно рассматривать как движущую силу профессионально-личностного самоопределения. Данное направление работы с педагогами не только стимулирует педагогическую деятельность и педагогическую инициативу, но и активизирует развитие всех участников педагогического процесса.

Не стоит забывать, что дошкольные педагоги периодически испытывают трудности в применении педагогических технологий, используемых в работе с воспитанниками в процессе взаимодействия с детьми, организации разных видов детской деятельности в развивающей среде и многое другое.

Широкое распространение в современной практике повышения квалификации педагогов дошкольного образования получили такие активные методы обратной связи как экспресс-тестирование или экспресс-опрос.

Одной из современных форм работы с педагогами является педагогический ринг. Сущность данного метода работы заключается в том, что педагог задает вопрос сопернику, который должен оперативно ответить «да» или «нет». Цель подобной практики заключается в уточнении и систематизации педагогических знаний, а также в диагностике знаний педагогов по целому комплексу вопросов.

Чтобы активизировать процесс образования и переподготовки дошкольных педагогов целесообразно также использовать такой метод как метод проектов. Метод проектов лежит в основе проектного обучения, направленного на самостоятельное освоение педагогами методов инновационной деятельности в процессе реализации проектов.

Проектным обучением создаются условия для творческой самореализации в познавательной и преобразовательной деятельности, повышается мотивация к обучению, которая утверждается в качестве смыслообразующего мотива деятельности, ускоряется развитие интеллектуальных способностей, самостоятельности, ответственности, умений

планировать, принимать решения, оценивать результаты. Эффективность данного метода определяется высоким профессионализмом педагогов и овладением прогрессивной методикой обучения и развития воспитанников.

Педагогическая практика повышения квалификации педагогов дошкольного образования подтверждает тот факт, что эффективность повышения педагогического мастерства напрямую определяется положительным психологическим климатом во время организации образовательного процесса. Таким образом, успешное повышение педагогической квалификации в максимальной степени требует учета интересов и потребностей коллектива обучающихся педагогов.

Немаловажным фактором в процессе создания организационно-управленческих условий повышения квалификации педагогических кадров дошкольного образования является стимулирование деятельности педагогов. Основными формами такого стимулирования являются материальное и морально-психологическое стимулирование. При этом важно помнить, что первоочередными направлениями работы в области повышения педагогической квалификации является развитие мастерства и повышение уровня профессиональной квалификации, развитие способностей оперативного принятия педагогических решений, нацеленность педагогического коллектива на непрерывное развитие. Именно данные направления требуют постоянного внимания со стороны руководства дошкольных образовательных организаций.

Итак, процесс повышения педагогической квалификации является составной частью общей системы непрерывного образования. То есть сама система повышения квалификации дошкольных педагогов выстраивается на основе применения всех форм педагогической работы данного направления, творческого подхода, учета нормативно-правовых требований, а также достижения педагогической науки и практики.

Процесс управления системой повышения квалификации педагогических кадров в дошкольных образовательных организациях может иметь как коллективную, так и индивидуальную формы организации образовательной деятельности. При этом сопровождение педагогических кадров в процессе повышения их квалификации и профессионализма обладает разноуровневым и дифференцированным характером.

Несмотря на достаточно обширный объем применяемых форм и методов повышения квалификации педагогов, современная психолого-педагогическая наука и практика продолжают поиски и разработку эффективных направлений работы по указанному вопросу, которые бы удовлетворяли не только образовательные потребности педагогов, но и социальный заказ региональной системы повышения квалификации работников образовательной сферы [4].

Все это способствует расширению круга актуальных педагогических задач, направленных не только на «трансляцию» знаний, ограниченных пространственными или временными рамками, но и на учет целого спектра вопросов, связанных с проектированием, планированием, моделированием профессиональной деятельности, глубоким внедрением содержания образования в производственной практике, определение и анализ возможных рисков от организации профессиональной деятельности в условиях существующего социально-экономического процесса [3].

Особенно остро стоит потребность разработки на нормативном уровне системы использования технологий, главная задача которых заключалась бы в изменении внутренней позиции дошкольного педагога, ценностно-смыслового содержания его педагогической деятельности, а также внедрение моделей подготовки и повышения квалификации педагогов на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов [1].

Важность применения указанных подходов объясняется тем, что именно личностное развитие педагога стимулирует его к преобразованию своей профессиональной деятельности, которая, в процессе повышения своего качества соответственно стимулирует дальнейшее личностное развитие специалиста.

Как отмечает отечественный исследователь И.А. Бевз, решение данной задачи будет наиболее успешным благодаря внедрению сетевого модульного обучения. Данный вид обучения, как отмечает автор, предполагает включение в образовательный процесс специально разработанных модулей, направленных на освоение необходимых теоретических знаний, приобретение практических навыков, проверку качества полученных умений и подведение итогов об уровне сформированности профессиональной компетентности.

Достоинство модульных образовательных программ, заключается в возможности освоить отдельные модули в последовательном или параллельном порядке соответственно персональному плану каждого обучающегося, а также в использовании их в сетевом варианте без дополнительной доработки или адаптации [2].

Основными условиями повышения квалификации дошкольных педагогов являются такие критерии как непрерывность рассматриваемого процесса на протяжении всего периода педагогической деятельности, а также тесная взаимосвязь и преемственность функционирования составных частей системы повышения квалификации, предопределяющей характер данного процесса, учитывающей перспективы развития образовательной системы, а также достижения педагогической науки и педагогического опыта.

Выводы. Таким образом, организационно-управленческие условия повышения квалификации педагогических кадров дошкольной образовательной организации носят социально-правовой, перспективно-целевой, потребностно-стимулирующий, коммуникативно-информационный характер. Создание организационно-управленческих условий повышения квалификации педагогов в дошкольных образовательных организациях предполагает разработку и применение на практике специальной методики, в основу которой должны быть положены взаимосвязанные между собой традиционные и инновационные активные формы, и методы обучения воспитателей. Что в свою очередь способствовало бы последовательной реализации базовых дидактических принципов целенаправленной и непрерывной работы по развитию профессиональной компетентности дошкольных педагогов.

Литература:

1. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разных видов / И.Н. Асаева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 79-87.
2. Бевз И.А. Инновации в системе повышения квалификации педагогов / И.А. Бевз // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 4. – С. 132-137.
3. Белогуров А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества: Монография / А.Ю. Белогуров. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 116 с.
4. Гам В.И. Современные формы организации повышения квалификации педагогов / В.И. Гам, Б.Е. Михайлова // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Том 9. – № 1. – С. 119-133.
5. Климова Т.Е. Повышение квалификации педагогов в условиях сетевого взаимодействия / Т.Е. Климова, С.Н. Юревич, Н.Ю. Избасарова, Л.А. Летучева // Научно-теоретический журнал. – 2015. – № 1(22). – С. 5-13.
6. Колинченко А.В. Повышение квалификации педагога / А.В. Колинченко // Молодой ученый. – 2016. – № 25 (129). – С. 552-554.
7. Соседенко Т.А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения: теоретико-методологический аспект / Т.А. Соседенко, Р.Н. Досаева, Е.А. Подосинникова // Гуманитарные исследования. – 2014. – № 3 (51). – С. 152-156.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Зубарева Елена Сергеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье обосновывается значимость проблемы поиска средств формирования вычислительных навыков у детей-билингвов в начальных классах общеобразовательной школы. В качестве таких средств рассматриваются визуализированные алгоритмические предписания, элементы аудирования математических текстов и тематические схемы.

Ключевые слова: формирование вычислительных навыков, средства формирования вычислительных навыков, билингвизм, учебный билингвизм, младшие школьники-билингвы.

Annotation. The article substantiates the importance of the problem of finding the means of forming computational skills among bilingual children in the primary grades of secondary schools. As such means, visualized algorithmic prescriptions, elements of audition to mathematical texts and thematic schemes are considered.

Keywords: formation of computational skills, means of formation of computational skills, bilingualism, educational bilingualism, bilingual junior schoolchildren.

Введение. Формирование вычислительных навыков является одной из главных задач математического развития младших школьников.

Согласно теории поэтапного формирования понятий и умственных действий П. Я Гальперина, этот процесс включает этапы:

- мотивационный (подготовка к введению нового приема);
- разъяснение вычислительного приема на основе создания ориентировочной основы действия (в нашем случае – алгоритмического предписания) в материальной, перцептивной и внешнеречевой формах;
- закрепление вычислительного приема и выработка вычислительного навыка, в котором выделяют 4 стадии: 1 – в процессе закрепления приема обучающиеся самостоятельно выполняют операции, входящие в прием, комментируя выполнение каждой из них вслух и одновременно ведут развернутую запись; 2 – «запуск» процесса интериоризации, происходит частичное свертывание выполнения операций, составляющих прием, обучающиеся озвучивают только основные операции, а вспомогательные операции выполняют «про себя»; 3 – (внутриречевая), полное свертывание выполнения операций: обучающиеся озвучивают только конечный результат, а все операции выполняют «про себя»; 4 – переход действий во внутренний план осуществляется предельным свертыванием выполнения операций, обучающиеся выполняют все операции предельно быстро, без проговаривания, т. е. овладевают вычислительным навыком [3, с. 111-114].

Как видим, в формировании вычислительных умений и навыков значительную роль играет устная и письменная математическая речь, развитие которой у младших школьников сопровождается значительными трудностями, обусловленными проблемами в овладении знаково-символическим письмом, обилием математических терминов, с одной стороны, и специфическими требованиями использования правильных умозаключений, законов логики в речевых конструкциях, с другой стороны. Тем более проблематично развитие математической речи, а, значит, и формирование вычислительных навыков, у детей-билингвов. В данном исследовании нас интересовали так называемые «чистые билингвы» – дети, у которых речемыслительные процессы осуществляются на родном для билингва языке, а обучение – на русском языке [1].

В связи с расширением миграционного движения появилось немало семей, которые по той или иной причине оказались в чужой языковой среде и, как правило, и педагоги и семьи недостаточно готовы к решению проблем, возникающих при обучении ребенка в такой ситуации. Между тем, в статье 5 федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" указано, что, «Право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств» [5].

Специалисты в области образования все больше задаются вопросом: как обучать школьников на языке, который не является для них родным? Таким образом, возникает социальный запрос к системе образования в реализации задач обучения детей с билингвизмом и, при необходимости, оказания им помощи в том числе и в математическом развитии и, в частности, обнаруживается проблема поиска средств формирования вычислительных навыков у младших школьников с билингвизмом.

Изложение основного материала статьи. Явление билингвизма рассматривается в науке с различных сторон – с позиций психологии (Н.В. Имедадзе, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба и др.), лингвистики (В.А. Аврорин, У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, Н.Г. Михайловский и др.), социологии (Ю.Д. Дешериев, М.В. Дьячков, Ф.П. Филин, К.Х. Ханазаров и др., педагогики (В.А. Аврорин, А.А. Залевская, И.А. Медведева, В.Ю. Розенцвейг, Т.М. Савельева, В.С. Худницкий, и др.), соответственно и определений рассматриваемого понятия множество. Педагогический аспект билингвизма, на наш взгляд, раскрыт в определении, данном Ф.П. Филиным – в узком смысле билингвизм – это «...более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным; двуязычие в широком смысле этого слова – это относительное владение вторым языком, умение в том или ином объеме пользоваться ими в определенных сферах общения» [6, с. 13-25].

Е.Н. Галичкина уточняет, что в процессе обучения формируется более узкий вид билингвизма – учебный, «...он также называется искусственным. Учебный билингвизм противопоставляется естественному по трем параметрам: по способу формирования, цели и условиям» [2, с. 140]. В отличие от естественного билингвизма, считает Е.Н. Галичкина, учебный возникает в учебной обстановке с требует от педагога применения специальных методов, средств, целенаправленной работы по исправлению ошибок у обучающихся.

В процессе формирования вычислительных навыков в начальных классах необходимо учитывать, что у русскоязычных обучающихся сформирован довольно значительный запас слов, в том числе математических терминов, в то время как у билингвов только начинают появляться зачатки произношения русскоязычных слов. У них возникают трудности конструирования речевого высказывания и недостаточность его грамматического оформления. В ряде случаев присутствует медлительность, поскольку для того чтобы выполнить вычислительный прием билингву приходится переключать сознание с одного языка на другой, что снижает познавательную активность и тормозит как получение правильного результата, так и в целом формирование навыка.

Мы предположили, что в формировании вычислительных навыков у детей-билингвов целесообразно использовать визуализированные алгоритмические предписания, элементы аудирования математических текстов и тематические схемы.

Составление алгоритмов – сложная и трудоемкая задача, поэтому курс математики в начальных классах не ставит целью ее решение. Заметим, что математические правила, предписания, которые входят в содержание начального курса математики не имеют всех свойств и признаков, характеризующих алгоритм, поэтому нами использован термин «алгоритмическое предписание».

Для того, чтобы дети-билингвы осознали суть выполняемых ими действий необходимо переформулировать типовые математические задания в виде некоего плана действий. Например, правило проверки сложения вычитанием можно сформулировать в виде алгоритмического предписания следующим образом. Для того, чтобы проверить правильность сложения вычитанием, нужно:

- 1) из значения суммы вычесть одно из слагаемых;
- 2) сравнить полученный результат с другим слагаемым;
- 3) если полученный результат равен другому слагаемому, то сложение выполнено верно;
- 4) в противном случае ищи ошибку [4, с. 52].

Алгоритмические предписания можно задавать не только словесным способом, а также схемой или таблицей.

Можно утверждать, что если педагог научит билингва использовать в своей мыслительности план, в котором будут заданы основные «шаги» к достижению цели, то он с большей уверенностью будет выполнять учебные задания, подходящие под изучаемое алгоритмическое предписание.

Алгоритм можно дать в готовом виде, тогда он будет являться ориентировочной основой при формировании конкретного вычислительного навыка. Пример: алгоритмическое предписание умножения двузначного числа на однозначное:

- читаю выражение ...,
- заменяю ... суммой разрядных слагаемых ... и ...,
- применю правило умножения суммы на число,
- удобно ... умножить на ..., ... умножить на ..., полученные результаты сложить,
- вычисляю ...,
- читаю ответ: значение произведения равно ...

Алгоритмическое предписание может быть сформулировано в процессе разъяснения вычислительного приема, тогда он служит базой для рассуждений при выполнении заданий данного типа, а может быть сформулировано самим обучающимся.

При частом применении алгоритмических предписаний в учебной деятельности билингв будет осваивать употребление математических терминов, обучаться построению речевых конструкций, у него будет происходить ускорение осознания операций, входящих в вычислительный прием, их последовательности, при этом исчезнет страх неправильно выразить свою мысль.

Аудирование представляет собой перцептивную мыслительную мнемическую деятельность и понимается нами как восприятие и понимание на слух математической речи. Оно интегрируется из умений дифференцировать воспринимаемые слова, суммировать их в смысловые конструкции и удерживать их в памяти во время слушания.

В самом начале аудирования педагог должен обращать внимание ребенка-билингва на то, что важно внимательно, сосредоточенно вслушиваться, что и как говорят педагог или другие обучающиеся, стараться соотносить это с конкретной изучаемой ситуацией, мимикой и понять услышанное.

Аудирование математических предписаний дает возможность детям-билингвам запомнить, а затем правильно воспроизвести произношение терминов и последовательность действий при выполнении вычислительных приемов.

Для того чтобы облегчить обучающимся-билингвам восприятие и понимание математической речи, важно использовать визуальные опоры (карточки с цифрами, математические памятки, часто встречающиеся речевые высказывания, записанные в знаково-символической форме). Педагог во время аудирования работает с доской, на которой ведется запись новых математических терминов, при этом обращается внимание на их произношение и написание. Обучающийся-билингв выполняет те же действия у себя на парте, повторяя все наблюдаемые акты за педагогом и проговаривая про себя или вслух математические термины.

В качестве зрительных опор мы рекомендуем применять в том числе и тематические схемы, представляющие собой особое структурирование материала математического содержания в виде графического изображения, зрительно представляющего изучаемые вопросы. Большую роль играют содержание и оформление такой тематической схемы, она должна быть емкой по содержанию, краткой, четкой по оформлению, простой, понятной для восприятия и воспроизведения.

Формирование вычислительных навыков у детей-билингвов идет более легко при помощи тематических схем, чем без них, так как в них использован минимум речевого материала, только основные существенные слова, указана последовательность действий и они всегда находятся у детей под рукой. Заметим, что если визуализированные алгоритмические предписания и аудирование математических текстов целесообразнее применять на этапах развернутого выполнения вычислительного приема, то применение тематических схем уместнее на заключительных этапах формирования вычислительного навыка, когда идут процессы свертывания действий и их автоматизации.

В практической части исследования мы изучили динамику существенных характеристик сформированности навыка:

- правильность – обучающийся правильно находит результат арифметического действия над данными числами, т.е. правильно выбирает и выполняет операции, составляющие вычислительный прием;
- осознанность – обучающийся осознает, на основе каких свойств арифметических действий выбраны операции вычислительного приема и почему именно такой порядок их выполнения;
- рациональность – обучающийся, сообразуясь с конкретными условиями, выбирает для данного случая более рациональный прием, это качество навыка проявляется тогда, когда для данного случая существуют различные приемы нахождения результата;
- обобщенность – обучающийся может применить вычислительный прием к большому числу случаев и способен перенести умение выполнять этот прием на новые случаи;
- автоматизм и свернутость – обучающийся может выполнять операции достаточно быстро и свернуто, однако в случае необходимости всегда может вернуться к объяснению выбора системы операций;
- прочность – обучающийся сохраняет сформированный вычислительный навык достаточно долго.

В исследовании приняло участие 16 респондентов (8 детей экспериментальной и 8 детей контрольной групп) – обучающихся 1 классов, «чистых» билингвов, то есть детей, которые думают и общаются в семье на родном языке, а обучаются на русском языке. Дети обучаются по УМК «Школа России», исследуемые навыки – устное сложение и

вычитание чисел в пределах 10 и устное сложение однозначных чисел в пределах 20 и соответствующие случаи вычитания. В процессе исследования формируемых навыков у детей экспериментальной группы применялись описанные выше средства. Поскольку в ходе исследования изучались навыки устных вычислений, то были использованы методы наблюдения, беседы, анализ этапов «устных счетов» на уроках.

Результаты исследования показали положительную динамику у детей экспериментальной группы по отношению к детям контрольной группы по всем существенным характеристикам сформированности навыков. В частности, по правильности – (+43%), по осознанности – (+31%), по рациональности – (+12%), по обобщенности – (+29%), по автоматизму и свернутости – (+26%), по прочности – (+34%), контроль проводился по истечению 2-х месяцев после окончания изучения темы).

Выводы. Таким образом, мы выяснили, что в формировании вычислительных навыков у детей-билингвов целесообразно использовать визуализированные алгоритмические предписания, элементы аудирования математических текстов и тематические схемы. Применение данных средств позволяет обучать планированию речевой деятельности обучающихся младшего школьного возраста при выполнении вычислительных приемов и создает условия для широкой речевой практики с целью обеспечения повторяемости употребления математических языковых средств в меняющихся условиях и выработки навыков.

Литература:

1. Волков А.А. Билингвизм и его классификация. [Электронный ресурс] / А.А. Волков – URL: http://lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127453:article#r3_1 (дата обращения: 14.07.2021).
2. Галичкина Е.Н. Виды интерференции в учебном билингвизме // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2017. – № 4 (32). – С. 139-143.
3. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. – 2010. – Том 6. – № 3. – С. 111-114.
4. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. // Н.Б. Истомина. – 2-е изд., испр. – Смоленск: Изд-во Ассоциация XXI век. – 2009. – 288 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021) [Электронный ресурс] – URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-5/ (дата обращения: 14.07.2021).
6. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 13-25.

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)

ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕСТИ «НОС» Н.В. ГОГОЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения повести «Нос» на уроках литературы с использованием сопоставительного анализа с кинематографической трактовкой. Данный подход к интерпретации произведения позволяет не только задействовать разные сферы восприятия на уроке, но и формировать у обучающихся умение выявлять существенные стилистические особенности поэтики художественного текста, видеть его отличие от киноверсии.

Ключевые слова: повесть, Н.В. Гоголь, кинематографическая трактовка, интерпретация, сопоставительный анализ.

Annotation. The article is devoted to the problem of studying the story "The Nose" in literature lessons using a comparative analysis with a cinematic interpretation. This approach to the interpretation of a work allows not only to use different spheres of perception in the lesson, but also to form students' ability to identify the essential stylistic features of the poetics of a literary text, to see its difference from the film version.

Keywords: story, N.V. Gogol, cinematic interpretation, interpretation, comparative analysis.

Введение. Использование потенциала киноискусства позволяет не только эффективно решать проблему отсутствия у современных школьников интереса к чтению, но и формировать умение интерпретировать тексты разных видов искусств, что обозначено в ФГОС СОО как умение «оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусств (графика и живопись, театр, кино, музыка)» [9].

Методике применения кинематографа на уроках литературы посвящены работы Е.Н. Ядровской [10], В.Г. Маранцмана [5], Ю.Н. Усова [9], Д.И. Субботина [8], Л.П. Прессмана [6].

В работе Л.П. Прессмана [6] предлагаются этапы работы с экранизацией на уроках литературы. Исследователь отмечает, что для эффективного применения кино на уроке необходимо познакомить школьников с терминологией киноискусства и его основной спецификой. В.Г. Маранцман [5] также отмечает, что для того чтобы состоялся диалог между двумя видами искусств, необходимо владеть их языками.

Несмотря на наличие работ по теории использования кинематографа на уроках литературы, конкретных методических рекомендаций, посвященных изучению повестей Н.В. Гоголя с использованием кинематографических трактовок, нет, поэтому тема исследования является актуальной.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время нельзя недооценивать роль экранной культуры и аудиовизуальных средств обучения в школе и, в частности, на уроках литературы. Среди предметных результатов в Примерной основной образовательной программе среднего общего образования указано, что выпускник должен на базовом уровне «анализировать одну из интерпретаций эпического, драматического или лирического произведения (например, кинофильм или театральную постановку; запись художественного чтения; серию иллюстраций к произведению), оценивая, как интерпретируется исходный текст» [7].

Литература и кино представляют собой сложное взаимодействие. Кинематограф является синтетическим искусством, объединяя в себе элементы разных искусств – живописи и фотографии, театра, музыки, литературы. Эстетическая функция определяет условность, целостность, оригинальность того и другого видов искусств, но указанные принципы отражаются в них по-разному, и, прежде всего, в художественном образе. В литературе важное значение имеет образ-голос, выраженный в авторе, повествователе, рассказчике, лирическом герое.

Учитель может использовать экранизацию на уроках литературы не только для того, чтобы вызвать интерес учащихся к книге, но и для улучшения восприятия и интерпретации литературного произведения.

М.Г. Дорощева выделяет три возможных варианта экранизации, в зависимости от объема используемого в фильме литературного материала: точный пересказ первоисточника; создание версии, более или менее близкой к оригиналу; экранизация по мотивам [3, с. 109].

С помощью фильма-экранизации можно показать учащимся, что у разных режиссеров могут быть противоположные точки зрения в изображении одних и тех же событий. Также, если режиссер фильма вносит какие-либо элементы в экранизацию какого-либо произведения, то можно проследить, как происходят изменения в понимании и оценке событий в произведении. Учитель должен понимать, что у учащихся не сразу сформируется представление о роли автора, но с помощью такой работы ученики изучают свойства языка различных видов искусств. «Ученик прибегает к образному обобщению (в котором очевидно постижение многоплановой авторской мысли), потому что ощущает невозможность однозначного истолкования воссозданного на экране и пережитого им, зрителем, в момент восприятия динамически развивающегося художественного образа в особых условиях кинематографического времени и пространства», – указывает Ю.Н. Усов [9, с. 125].

В современной практике литературного образования широко распространено сопоставление киноинтерпретаций с литературными источниками. Е.Р. Ядровская указывает, что данный приём создаёт «новые возможности для развития интерпретационной компетенции учащихся: а) новый языковой код искусства по-иному моделирует процесс восприятия, анализа и интерпретации самого литературного произведения и расширяет представление о его возможных путях интерпретации; б) авторская позиция в новом произведении может открывать читателю неожиданный маршрут для интерпретации исходного литературного текста, тем самым активизируя интерпретационную мотивацию читателя к поиску новых смыслов текста и жизни» [11, с. 137-138].

По программе В.Я. Коровиной изучение «Петербургских повестей» Н.В. Гоголя продолжается в 10 классе. Предлагаем отвести один час на урок «Реальное и фантастическое в повести «Нос» Н.В. Гоголя», так как именно это произведение является ключом к разгадке всех повестей. Она была напечатана в журнале «Современник» в 1836 г., фильм Ролана Быкова был снят в 1977 году.

Начать урок рекомендуем с проблемного вопроса: «Можно ли сказать, что исчезновение носа в повести – это шанс для спасения героя или это проски темных сил?». Однозначного ответа мы не получим, а попросим ребят обратиться к тексту, чтобы понять идею автора.

Для понимания повести и всего цикла большое значение имеет интерпретация петербургского текста. Поскольку обучающиеся провинциального сибирского города знакомы с архитектурой Петербурга только по фотографиям, то фильм Ролана Быкова (1977 г.) дает возможность увидеть город повести Н.В. Гоголя. Начало в повести и в фильме несколько расходятся. Кинокартина начинается с неприглядных бытовых зарисовок: дворники, торговцы, извозчики, поэтому можно предложить для осмысления следующие вопросы: «Почему режиссер показывает в фильме неприглядные бытовые картины Петербурга? Какие эпизоды противостоят этим картинам?». Отвечая на эти вопросы, ребята еще раз обратятся к тексту и увидят, что писатель противопоставляет парадному, красивому Невскому проспекту бытовую, мрачную сторону северной столицы.

Обратим внимание обучающихся на конкретные реалии города в тексте, акцентируя мысль на том, что Н. Гоголь практически документален в описании Петербурга: Вознесенский проспект, Исаакиевский мост, Невский проспект, Казанский собор. И дальше логичным представляется перейти к сюжету повести, обратив внимание на фантастичность происходящих событий, причудливым образом вплетающихся в реальность. Предложим вопрос: «Где могли происходить все эти события? Могли ли они быть в реальности?». После этих вопросов выйдем на понимание событий как абсурдной логики сновидения, которое, кстати, в первоначальном, черновом варианте и объясняло в повести все происходящее.

Далее переходим к героям, объединенным не только пропажей носа, но и мотивом сна: оба просыпаются утром и сталкиваются из ряда вон выходящим событием. Предлагаем вопросы: «Можно ли сказать, что в повести причудливо перевернуто значение сна и яви, так как именно просыпаясь, герои сталкиваются с фантастикой? Что могут отражать сны?». Вопросы выведут на понимание того, что сон в повести является отражением страхов героев: цирюльник боится, что может порезать клиента, а Ковалев потерял свое значение в обществе и привлекательность.

Обратимся к фильму: и майора Ковалева, и цирюльника, и персонажа, которого нет у Гоголя, – мужика с санями, – играет один актер Ролан Быков. Вопрос для обучающихся: «Почему, как вы думаете, режиссер поставил одного актера на все роли? Что общего между этими героями?». Примерный ответ: «Герои соотносены, во-первых, через событийный ряд: один мог отрезать у другого нос. Во-вторых, они совершенно противоположны и это подчеркивается их соотносённостью: цирюльника совершенно не заботит его социальный статус, он не следит за своим внешним видом: «был пьяница страшный» [1, с. 32]. И хотя каждый день брил чужие подбородки, но его собственный был у него вечно небрит. Фрак у Ивана Яковлевича был пегий; то есть он был черный, но весь в коричнево-желтых и серых яблоках; воротник лоснился, а вместо трех пуговиц висели одни только ниточки» [1, с. 33]. Майор Ковалев, наоборот, очень много времени уделял своей внешности, заботясь о ее безукоризненности. Образ мужика, ведущего по лужам лошадь, запряженную в сани, с одной стороны, усиливает абсурдность происходящего, с другой стороны, режиссер, выбирая одного актера для трех ролей, ставит в один ряд и мужика, и цирюльника, и майора Ковалева, утверждая мысль о том, что все равны перед богом.

Мотив двойничества, иллюзорности происходящего усиливает в фильме образ-мотив зеркала. Ролан Быков сосредотачивает внимание зрителя на разбитых зеркалах, в которые смотрит майор Ковалев, отражаясь во всех его осколках. Предлагаем вопрос: «Какое значение имеет образ зеркала в фильме? Кого герой видит в отражении? Почему зеркало разбивается на осколки?». Ребята приходят к выводу, что зеркало, как и сон связано с иллюзорностью жизни, ее подобием, что наталкивает на мысль о том, что Ковалев в погоне за социальной значимостью, ушел от себя настоящего, ушел от бога, потерял в себе человека прежде всего. Здесь можно предложить подумать над Евангельской заповедью: «Ибо вот, Царствие Божие внутри вас есть» (Евангелие от Луки 17:21). Вопрос к обучающимся: «Можно ли применить эту заповедь к происходящему в повести?».

От вопроса, акцентирующего внимание на библейском контексте повести, логично будет обратиться к мотиву времени в произведении и тому, как режиссер отразил это в фильме. Вопросы для обсуждения: «Когда начинаются события повести? Когда они заканчиваются? Какой христианский праздник приходится на эти дни? Есть ли в повести указание на этот праздник?». Учителю необходимо будет дать культурологическую справку при затруднении ребят: «События повести начинаются 25 марта, т.е., в день Благовещения. «Благовещение – это день благой вести о том, что нашлась во всем мире людской Дева, так верующая Богу, так глубоко способная к послушанию и к доверию, что от Нее может родиться Сын Божий» [2, с. 448]. События происходят во время Великого поста, когда человек очищается духовно, готовясь к празднованию Пасхи. Возвращается нос к Ковалеву 7 апреля, в настоящее время это тот же день Благовещения, но по

грегорианскому, а не юлианскому календарю». Ребята найдут намек в тексте на праздник в названии улицы, на которой живет цирюльник, – Вознесенский проспект.

Выход на мифопоэтический контекст позволит интерпретировать фантастику. Обратимся к экранизации, эпизоду, когда выпускают на волю птиц из клеток (50:11 – 52:27). «Какой обычай нашел отражение в этом эпизоде? Как вы думаете, что он означает? Как это связано с образом Ковалева и событиями повести?». Примерный ответ: «В фильме показан старинный обычай, соотносимый с праздником Благовещения: люди выпускают на волю птиц из клеток. Эта традиция связана с верой людей в то, что, птицы, истосковавшись по воле, полетят прямо к Богу и попросят у него за своих спасителей, даровавших им свободу. Душа Ковалева тоже, как птица в клетке, только она сам майор это не осознает».

Обращаемся к финалу повести и экранизации, которые расходятся, предлагаем вопросы для обсуждения: «В чем отличие трактовки финала в фильме Ролана Быкова? Что происходит с майором Ковалевым после возвращения носа в повести? Меняется ли его отношение к жизни? Трагичен ли конец фильма? Почему? Является ли смерть спасением для героя? Почему?». Примерный ответ обучающихся: «В повести Н.В. Гоголя герой после «возвращения» носа продолжает прежнюю праздную, бездуховную жизнь. В фильме же майор Ковалев женится, получает орден Владимира 3 степени, становится статским советником, занимает вице-губернаторское место, но затем умирает в праздник Благовещения от переизбытка чувств. Старуха на кладбище говорит: «Хорошо умирать в праздник, не каждому так повезет». Режиссер, таким образом, дает возможность герою очистить душу от мирских грехов. Смертью героя утверждается мысль о том, что стремление к чинам и наградам закрывают от человека истинную ценность жизни, утверждают ложную свободу. Смерть становится избавлением души от грехов. Финал не является трагичным, несмотря на смерть героя».

В конце урока возвращаемся к вопросу: «Можно ли сказать, что исчезновение носа в повести – это шанс для спасения героя или это происки темных сил?». При ответе на этот вопрос уже можно будет утверждать, что утрата носа была испытанием для героя, и совмещение события с религиозным праздником Благовещения и временем Великого Поста наталкивает на мысль о том, что первый приход героя в собор не случаен. Нос ведь именно в собор «привел», но майор Ковалев поддался своим слабостям, страхам и стал искать выхода вовне, тогда, как необходимо было подумать о душе, вернуть себя себе. Не зря, нос как исчез, так и вернулся, сам по себе. Но у Гоголя этот финал нельзя назвать счастливым, перерождения героя не состоялось.

Таким образом, экранизация Ролана Быкова в основном следует сюжету повести Н.В. Гоголя, но имеет важное отличие, связанное с финалом произведения. Режиссер утверждает смертью героя мысль о том, что стремление к чинам и наградам закрывают от человека истинную ценность жизни, утверждают ложную свободу.

В конце урока можно обсудить, удалось ли режиссеру воплотить на экране абсурдную логику сновидения повести? Близка ли экранизация стилистике Н.В. Гоголя?

Выводы. Таким образом, урок с использованием приема сравнения с кинематографической версией не только позволяет формировать умение интерпретации других видов искусств, но и способствует внимательному прочтению самого литературного текста, обращению к деталям, особенности воплощения авторской точки зрения через образы-символы, композиционные приемы, художественный метод и т.д.

Литература:

1. Гоголь Н.В. Петербургские повести (сборник). – М.: Азбука. 2018. – 68с.
2. Дементьев Д.В. Благовещение Пресвятой Богородицы. – М.: Сретенский монастырь, 2009. – 448 с.
3. Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника: дис. ... кад. пед. наук: 13.00.02 / Дорофеева Марина Георгиевна. – Санкт-Петербург, 2000. – 109 с.
4. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики [Электронный ресурс] / Таллин: Ээсти Раамат, 1973. – Режим доступа: <http://lib.ru/CINEMA/kinolit/LOTMAN/kinoestetika.txt>
5. Маранцман В.Г. Содружество искусств на уроке литературы: пособие. – М.: Просвещение, 1971. – С. 166-211
6. Прессман Л.П. Кинофильм-экранизация на уроках литературы // Литература в школе. – 1964. – №1. – С. 44-45.
7. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/07/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya.doc>
8. Субботин Д.И. Методика изучения прозы А.П. Чехова с использованием кинематографических трактовок в условиях базового и профильного обучения в 10 классе средней школы: дис. ... кад. пед. наук: 13.00.02 / Субботин Дмитрий Игоревич. – М., 2004. – С. 15-30
9. Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. – Таллин: Министерство просвещения, 1980. – 125 с.
10. Федеральный образовательный стандарт [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://fgos.ru/>
11. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы): монография. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2012. – 184 с.

Педагогика

УДК 374.3

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна

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

кандидат биологических наук, доцент Хасанова Альфия Радифовна

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ПРИЁМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ПОСЛЕДСТВИЯМ РАЗРЫВА С КРОВНОЙ СЕМЬЕЙ)

Аннотация. В статье рассматривается актуальный вопрос готовности будущих родителей принять факт привязанности приёмного ребенка к кровной семье и биологическим родителям, осознание своих возможностей оказать помощь ребёнку в процессе переживания им горя, формированию реалистичных представлений о последствиях депривации ребёнка в связи с потерей семьи. Авторы приводят опыт деятельности «Школы приёмных родителей», где кандидаты, желающие принять на воспитание ребенка, проходят теоретическую, интерактивную и практическую подготовку. Также представлены результаты исследования и фрагменты программы практико-ориентированных занятий с замещающими родителями.

Ключевые слова: приёмные родители, замещающая семья, практические занятия.

Annotation. The article deals with the topical issue of the readiness of future parents to accept the fact of the adopted child's attachment to the blood family and biological parents, the awareness of their abilities to help the child in the process of experiencing grief, the formation of realistic ideas about the consequences of the child's deprivation due to the loss of family. The author cites the experience of the "School of Foster Parents", where candidates who want to adopt a child, undergo theoretical, interactive and practical training. The results of the study and fragments of the program of practice-oriented classes with substitute parents are also presented.

Keywords: foster parents, a substitute family, practical classes

Введение. Согласно статистическим данным Министерства социальной политики, начиная с 2016 года и по 2020 год количество детей, переданных замещающим родителям под опеку и в приёмные семьи увеличилось на 3%. На наш взгляд, это связано с изменениями в представлениях общества о том, где должны расти и воспитываться дети, растущие без попечения родителей. На смену представлений о том, что дети-сироты должны жить и воспитываться в государственных учреждениях, пришло представление о передаче детей в замещающие семьи (опекунские, приемные, семьи-усыновителей). Воспитание в замещающей семье в отличие от воспитания в государственных учреждениях наиболее эффективно, так как отличается непрерывностью, продолжительностью, устойчивостью, возможностью обеспечения индивидуального подхода, безопасности, защищенности ребенка, удовлетворения потребности в более тесных эмоциональных отношениях, привязанности [3].

Многие родители не готовы принять тот факт, что их будущий ребёнок имеет кровных родственников и потому главной задачей специалистов «Школы приёмных родителей» является предотвращение отказа замещающих родителей от приёмного ребёнка, что влечёт впоследствии за собой вторичное сиротство, шок, потрясение. За последние 2 года в детские социальные учреждения из приемных семей вернулись около 30 тысяч детей. Подобные действия со стороны взрослых психологи называют «гуманитарным ударом» по детям, что наносит непоправимый ущерб личностному развитию детей. Происходят эти тяжелые жизненные ситуации по разным причинам, чаще всего из-за непосильности обязанностей, взятых на себя приемными родителями, их неподготовленности к крутому повороту в своей жизни, к тем дополнительным трудностям и заботам, которые неизбежно входят в их дом вместе с новым приемным членом семьи [2].

В этой связи актуальным является вопрос о готовности будущих родителей принять факт привязанности приёмного ребенка к кровной семье и биологическим родителям, осознание своих возможностей оказать помощь ребёнку в процессе переживания им горя, формированию реалистичных представлений о последствиях депривации ребёнка в связи с потерей семьи.

Изложение основного материала статьи. На кафедре психологии Елабужского института Казанского федерального университета вот уже четвертый год осуществляет свою деятельность «Школа приёмных родителей», где кандидаты, желающие принять на воспитание ребенка, проходят теоретическую и практическую подготовку.

Анализ вопросов по воспитанию и развитию детей после принятия их в замещающие семьи показал, что будущие приёмные родители не знают проблем и трудностей детей-сирот, с которыми они могут столкнуться в процессе их проживания в семье. Установлен ряд проблем, вызывающих наибольшие трудности: потребности развития приемного ребенка, мотивация приёмных родителей, половое воспитание и преодоление трудного поведения приёмного ребенка, предотвращение риска жестокого обращения с ребенком в своей семье; сотрудничество с другими членами семьи в процессе воспитания ребенка; потребность в привязанности, как основа благополучного развития ребенка; адаптация в приёмной семье. А также нередко важной проблемой становится информационная изолированность приёмных семей, боязнь и замалчивание семейных трудностей [1].

Среди этого ряда проблем наибольшие трудности вызывают вопросы последствия от разрыва с кровной семьей для ребенка, оставшегося без попечения родителей. В «Школе приёмных родителей» организация обучения по этой теме включает следующие занятия: роль биологических родителей и кровных родственников в жизни ребенка; причины возникновения, проявление и последствия эмоциональной депривации у ребенка, оставшегося без попечения родителей; психологические особенности и этапы процесса переживания ребенком горя, связанного с потерей семьи; последствия вторичного отказа приемных родителей от ребенка.

В процессе организации занятий в «Школе приёмных родителей» важным является учёт личности каждого кандидата в приёмные родители и для этого в начале занятий проводится индивидуальная консультация с кандидатом, где обсуждаются мотивация принятия ребёнка в семью, типичные трудности, с которыми они могут столкнуться в процессе воспитания, развития и социализации приемных детей. Далее большинство занятий проходит в практико-ориентированном формате в формате и интерактивном сотрудничестве всех слушателей группы.

На протяжении двух месяцев со 60 слушателями (30 – мужчин, 30 – женщин) «Школы приёмных родителей» было проведено исследование, связанное с лишениями или ограничениями ими возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей. Для этого была использована методика «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. В результате исследования были выделены составляющие психологического благополучия: положительное отношение к себе (самопринятие и самооценочность), личностный рост, самореализация, осмысленность жизни и наличие целей; умение создавать и поддерживать доверительные, близкие отношения, умение справляться с повседневными делами, изменять условия жизни в соответствии со своими потребностями, автономность, понимаемая как независимость от мнений и оценок социума. Для математической обработки полученных данных использовался статистический пакет Latent Trait Models, при помощи которого получили параметры достоверной информативности пунктов изучаемого данных.

Результаты сравнительного анализа параметров психологического благополучия у слушателей «Школы приёмного родителя»

| № | Параметры психологического благополучия | Мужчины | Женщины |
|---|--|---------|---------|
| 1 | Положительное отношение к себе | 12 | 19 |
| | | p<0,01 | |
| 2 | Личностный рост | 21 | 19 |
| | | – | |
| 3 | Самореализация | 21 | 14 |
| | | p<0,01 | |
| 4 | Осмысленность жизни и наличие целей | 16 | 18 |
| | | – | |
| 5 | Умение создавать и поддерживать доверительные, близкие отношения | 14 | 22 |
| | | p<0,01 | |
| 6 | Умение справляться с повседневными делами | 15 | 17 |
| | | – | |
| 7 | Изменять условия жизни в соответствии со своими потребностями | 25 | 16 |
| | | p<0,01 | |
| 8 | Автономность | 13 | 21 |
| | | p<0,01 | |

В результате мы видим, что мужчины и женщины достоверно различаются по параметру «Положительное отношение к себе», причем у женщин оно выше. Это может означать, что у женщин ярко выражено интегральное чувство за собственное «Я», выше вера в свои силы, способности и энергию, высокий интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей заинтересованности для других.

Параметр «Самореализация» достоверно выше у мужчин, что говорит об их высоком осознании собственных задатков, потенциала, таланта и последующем воплощении их в каком-нибудь выбранном виде деятельности.

Параметр «Умение создавать и поддерживать доверительные, близкие отношения» достоверно выше у женщин, свидетельствующий о том, что они быстрее ориентируются в социальной обстановке и в окружающих, склонны находить совместные решения и компромиссы при разногласиях и спорах, не боятся быть полностью открытыми, обнажая слабые места.

Достоверно выше параметр «Изменять условия жизни в соответствии со своими потребностями» у мужчин, что говорит об их умении контролировать ситуацию, определять и правильно расставлять жизненные приоритеты, анализировать происходящее и найти то, что имеет первостепенное значение.

Параметр «Автономность» является показателем личностного здоровья и психической устойчивости, а также индикатором позитивного направления личностного развития. Высокое наличие этого параметра у мужчин помогает им преодолеть неблагоприятные условия собственного развития, даёт возможность выбирать и нести ответственность за сделанный выбор.

По проведённому исследованию можно сделать выводы о том, что кандидаты в приёмные родители качественно различаются по параметрам психологического благополучия.

Исходя из этого для будущих родителей была составлена программа практико-ориентированных занятий, направленная на осознание ресурсов и возможностей к воспитанию и социализации ребенка, оставшегося без попечения родителей. Основной упор в программе занятий делается на осознание замещающими родителями последствий от разрыва с кровной семьей для ребёнка и как следствие снижение или отсутствие психологического благополучия приёмного ребенка. На занятиях практикуется использование триады фасилитирующих условий: безусловное позитивное принятие, конгруэнтность, эмпатическое понимание. Соблюдение триады условий создает атмосферу поддержки для слушателей, так как многие из них не могут иметь кровных детей, имеют тяжелый опыт медицинского лечения, хирургических вмешательств, попыток ЭКО. Другими словами, большинство участников обучения «Школы приёмных родителей» те, которые имеют повышенный уровень тревоги, страха, печали, гнева. Таким образом, триада фасилитирующих условий запускает механизм проекции и люди, пережившие травматический стресс, утрату надежд, планов на будущее и получившие поддержку, смогут принять чувства и эмоции ребёнка, оказать помощь и поддержать его в тяжелый для него период. Оценить триаду условий на практике позволяет упражнение «Заступник». Для этого каждый слушатель выбирает карточку с именем другого слушателя, «заступником» которого он становится. Обязанностью «заступника» является защита и поддержка своего «подопечного», причем слушатели до конца занятия не догадываются, кому «досталось» его имя, кто его «заступник». Поддержка своего «подопечного» незаметно для других может проявляться через советы и рекомендации на важные вопросы, похвалу, высказывание и проявление эмоций положительного спектра (радость, восхищение, гордость и т.п.).

Одним из базовых упражнений на занятиях стало «Незаконченные предложения», который позволяет проследить отношение к приемному ребёнку и приёмных родителей к себе, как к родителю. Выяснилось, что большинство будущих родителей тверды в собственных возможностях реализовывать намеченное, предполагают возможные проблемы в будущем, но готовы решать их. Меньшинство замещающих родителей всё-таки боятся возможных трудностей, боятся навредить, а воспитание будущего ребёнка они воспринимают как тяжелую повинность, которая может пошатнуть в семье любовь, понимание и доверие.

Упражнение «Лотерея» является отличным способом выступить в роли наставника и попробовать применить «рецепт» оказания помощи ребёнку переживающему горе и страдание в связи с потерей семьи. Каждому слушателю предлагается написать обращение к другому слушателю, в котором кратко обозначена проблемная ситуация. Например: «Какие слова и фразы подобрать, чтобы ребёнок знал, что я переживаю вместе с ним», «Как сказать ребёнку, что я не его родная мать», «Что делать, если ребёнок постоянно рассматривает фотографии своих кровных родителей» и т.п. Все обращения складываются в конверт и методом случайного распределения раздаются участникам.

Упражнение с незаконченным смыслом «Никто из вас не знает, что я...». Направлено на демонстрацию открытости, повышение доверия друг другу; выявление скрытых ресурсов. Слушатели сидят в кругу и, тот, кому бросили небольшую мягкую игрушку, завершает предложение «никто из вас не знает, что я...». Важно, чтобы игрушка побывала у всех участников упражнения.

Упражнение-визуализация «Встреча с собой» позволит погрузиться в образ внутреннего ребенка и оживить переживания, связанных с детством. Во время упражнения слушатели лежат на ковриках и слушают тихую, спокойную музыку. Ведущий читает текст: «События детства оказывают значительное влияние на наше «сегодня» и потому обратимся сейчас к своим детским переживаниям и отправимся в увлекательное путешествие в жизни - путь к самому себе. Вспомните какой яркой индивидуальностью Вы обладали в детстве (изобретательность, креативность и упорство и т.п.). Вспомните, как искренне Вы были рады любви и заботе, а доверчивость и открытость чувствам порой делали Вас ранимым и уязвимым. Раненый ребенок может быть излишне агрессивным, упрямым, а может быть пассивным, равнодушным или пугливым. Он может быть критичен, насмешлив, завистлив, стремится обвинять и испытывает боль одиночества. Проживите эти чувства вновь и найдите путь к счастливому ребенку, которое лежит через исцеление. Найдите внутренние ресурсы исцеления и поделитесь с другими участниками.

Выводы. Таким образом, специалисты «Школы приёмных родителей», осуществляющие подготовку кандидатов в усыновители, опекуны и приёмные родители, не только обучают, но и выстраивают отношения с людьми, имеющим глубокий опыт душевной боли, отчаяния из-за долгих и неудачных попыток родить своего, кровного ребёнка.

Одним из факторов, влияющим на психологическую подготовку кандидатов в приёмные родители, является понимание и усвоения ими программы «Школы приёмных родителей». На понимание и заинтересованность эффективно освоить содержание программы влияют организация для слушателей персональных психологических консультаций, практико-ориентированный формат и интерактивные методы проведения занятий.

Литература:

1. Гайфуллина Н.Г. Мотивация принятия ребёнка и семейные функции будущих приёмных родителей / Н.Г. Гайфуллина, Н.И. Исмаилова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 1. – С. 323-326.
2. Пешкова Н.А. Опыт деятельности "школы приемных родителей" в Тульской области: психологический аспект / Н.А. Пешкова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: Материалы международной научно-практической конференции, Тула, 21-22 октября 2015 года / Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. – Тула: Тульский полиграфист, 2015. – С. 102-105.
3. Шифельбейн Е.В. Школа приемных родителей как этап формирования замещающей семьи в сфере профилактики социального сиротства / Е.В. Шифельбейн // Актуальные проблемы психологии личности: сборник науч. трудов кафедры психологии образования Института психологии, Екатеринбург, 09 декабря 2013 года / сост. Н.Н. Васягина. – Екатеринбург: б.и., 2013. – С. 88-91.

Педагогика

УДК 37.012.3

соискатель кандидата педагогических наук Кириленко Антон Владимирович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье охарактеризовано использование опыта зарубежной педагогики в процессе подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды. Осуществлен анализ научно-педагогической литературы, посвященной изучению отдельных аспектов указанной проблемы. Определена роль зарубежного опыта в повышении уровня профессиональной подготовки будущих учителей начального образования в ВУЗах Российской Федерации.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, магистр, образовательные стандарты, профессиональная деятельность, высшее учебное заведение, инклюзивная образовательная среда.

Annotation. The article describes the use of the experience of foreign pedagogy in the process of preparing future primary school teachers for professional activity in an inclusive educational environment. The analysis of scientific and pedagogical literature devoted to the study of certain aspects of this problem is carried out. The role of foreign experience in improving the level of professional training of future teachers of primary education in higher education institutions of the Russian Federation is determined.

Keywords: higher education, professional training, master's degree, educational standards, professional activity, higher education institution, inclusive educational environment.

Введение. На современном этапе инновационного развития образования в Российской Федерации среди приоритетных направлений государственной политики определены качественно новые требования к личности учителя, его профессиональной деятельности. Среди них – реализация учителем основных принципов государственной политики в области образования в Российской Федерации, а именно: приоритет образования, его демократизация, гуманизация и гуманитаризация, равный доступ граждан к получению образования, целостность, многокультурность, изменяющийся и открытый характер системы образования, неделимый характер обучения и воспитания. Это требует высокого уровня образованности, культуры, квалификации учителей, профессиональная деятельность которых является основой трансформации российского общества как на индивидуальном, так и на социальном уровне.

Именно поэтому возникает необходимость внедрения идей интеграционного и личностного инклюзивного образования в практику работы общеобразовательных учебных заведений Российской Федерации. Однако на сегодняшний день остро встал проблема неготовности учителей начальных классов к работе с детьми, которые имеют особые образовательные потребности, имеет место брак профессиональных компетенций учителей начальных классов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов учителей начальных классов. В этом ракурсе особого значения приобретает проблема формирования готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной

деятельности работе в инклюзивной образовательной среде, а также умение внедрять инновации в образовательный процесс.

По нашему мнению, один из показателей, способных задерживать развитие этого процесса – недостаточное изучение отечественного и зарубежного опыта педагогической работы с детьми, которые имеют особенности психофизического развития.

Изложение основного материала статьи. Современные тенденции развития инклюзивного образования требуют от учителя начальных классов готовности к резким и кардинальным изменениям в подходах и методах обучения. Поэтому важными являются научные исследования возможностей профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды и повышения их квалификации. Отдельные теоретические и практические аспекты этой проблемы нашли отражение в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (L. Idol, a. Bell, M. Winzer, J. Galagher, T. Gallaudet, N. Anastasion, Е.П. Белозерцев, S. Kirk, J. Clarke, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, J. Lupart, А.К. Болотова, Г.Б. Корнетов).

Так, в исследовании проблемы в подготовке специалистов США к работе в инклюзивной образовательной среде были выяснены особенности этого процесса: наличие национальных квалификационных стандартов подготовки будущих учителей и их согласованность с актуальными тенденциями образовательной политики, направленность профессиональной подготовки на усовершенствование педагогической деятельности учителей начальных классов и повышение уровня успешности обучающихся, доступность профессиональной подготовки, разнообразие форм и методов обучения и их качественное содержательное наполнение, использование новейших информационных технологий, формирование готовности учителей работать в инновационной среде, направленность на овладение методами самостоятельного поиска знаний, обеспечение партнерства и профессионального взаимодействия [1].

На основе анализа научных трудов, было выяснено, что американские ученые акцентировали внимание на обязательном сотрудничестве педагогов общего и специального образования для обеспечения эффективного преподавания (С. Bos, S. Vaughn, A. Gartner, D. Lipsky, j. Schumm), указывали на важность практики педагогического развития учителей (А. Dyson).

В Канаде на официальном уровне учитель инклюзивного класса имеет определенную поддержку: методическое обеспечение, доступ к участию в разнообразных профессиональных тренингах, возможность профессионального роста, образовательное ассистирование. Кроме того, предусмотрены консультативные услуги по таким вопросам: общение, поддержки в обучении, физическом и сенсорном развитии детей, поддержки инклюзивной образовательной среды для обучающихся. Консультации для учителей проводятся непосредственно в классе.

Кроме того, в канадских провинциях Альберта, Манитоба, Новая Шотландия, чтобы помочь учителям начальных классов и другим специалистам которые работают в системе образования, ведется подготовка ассистентов учителей к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями непосредственно на базе образовательных заведений. На курсах сосредотачиваются на ряде тем – от инклюзивного образования и характеристики обучающихся до поддержки атмосферы обучения, управления поведением и профессионализмом [2].

Интересным для нас являются особенности подготовки педагогических работников на должности ассистента учителя инклюзивного класса в Канаде. Эта подготовка предусматривает изложение ключевых вопросов процесса инклюзивного образования; нормативно-правовой базы в сфере обеспечения права на образование; нормативно-правовой базы в сфере обеспечения права на образование детей с инвалидностью / детей с особыми потребностями; роли квалификационных требований ассистента учителя; особенностей реализации индивидуальной программы развития; основ понимания особых потребностей обучающихся и вопросов сопровождения; вопросов коммуникации и партнерства [4].

Нельзя не проанализировать скандинавский опыт профессиональной подготовки учителя начальных классов для работы в инклюзивном классе, а также охарактеризовать систему профессиональной подготовки учителя в скандинавских странах. Поскольку скандинавские страны занимают первые позиции в рейтингах, которые определяют качество образования, они могут стать моделью инклюзивного образования и подготовки профессиональных кадров для работы в ней.

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды в этих странах должна предоставить ему возможность правильно расставить приоритеты, определить специфику школьной и внешкольной работы инклюзивного класса, идентифицировать трудности, с которыми он может встретиться и принять решение по поводу потребностей своего класса, предусматривает его умение наладить связь между одноклассниками, родителями и другими участниками образовательного процесса [3].

Из анализа проблемы подготовки учителей начальных классов для работы в специализированных школах в странах Европейского союза (Италия, Австрия, Бельгия, Голландия, Швеция, Германия, Польша, Словакия, Венгрия и другие) выяснено, что она осуществляется в Академии социальной педагогики, Центрах профессионального усовершенствования, Центрах социальной педагогики, университетских заведениях, высших школах; учителя начальных классов, работающие в школах для детей и обучающихся со специальными воспитательными и образовательными потребностями, должны иметь специальное педагогическое образование; учителя начальных классов проходят инструктаж по работе с детьми с особыми образовательными потребностями и стилем обучения. В отдельных странах ЕС существуют школы для детей с особыми образовательными потребностями, например, для детей с различными заболеваниями, для талантливых детей, для социально слабых детей и т.д.

В теории и практике профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов Швейцарии к преподаванию в условиях инклюзивной образовательной среды накоплен интересный опыт. Опыт профессиональной подготовки учителей в Швейцарской Конфедерации показывает, что в основном к осуществлению инклюзивного обучения большей мерой занимаются университетские подразделения или заведения последипломного образования. Например, в университете Берна, на педагогическом факультете предлагаются магистерские программы по специальности «Управление в условиях диверсификации», в Педагогическом университете Северо-Западной Швейцарии изучают курс «Интегрированное обучение одаренных учеников с особыми возможностями», в Федеральном институте профессиональной подготовки дополнением к специальности «Образовательный менеджмент» является специализация «Средства внедрения интеграции и инклюзии в профессиональное образование и подготовку», рассчитанные на 60 кредитов. По мнению швейцарского профессора П. Сибера (P. Sieber) наилучшей программой для подготовки будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивной образовательной среде является магистерская программа углубленного изучения в области инклюзивного образования (the Master of Advanced Studies (MAS) in Inclusive Education), которую предлагает Университет педагогического образования Центральной Швейцарии (PHZ, г. Люцерн), она рассчитана на 1800 учебных часов. Целевая группа обучающихся, которые получают MAS по инклюзивному образованию – опытные учителя, желающие стать специалистами по внедрению инклюзивного обучения в массовой школе. Кантоны, будучи независимыми образовательными инфраструктурами,

выступают главными спонсорами и создают для своих учителей оптимальные условия для получения дальнейшего образования и внедрения инноваций в школах.

В Швейцарской Конфедерации существуют также программы сертификации повышения квалификации учителей, рассчитанные на 15 кредитов, в частности «Посредничество в школах» Педагогического университета Цюриха, и рассчитаны на 10 кредитов «Консультирование в интеграции», «Имплементация интеграции – дидактика», «Инновации в преподавании и обучении» – педагогический факультет Университета г. Берн, а также «обучение консультированию», которые предлагает Педагогический университет Северо-Западной Швейцарии. Во многих Швейцарских университетах все большей популярности приобретают курсы последипломного образования в области прав человека, на которых педагоги учатся распознавать случаи насилия и получают практические советы по эффективной борьбе против дискриминации, расизма, ксенофобии и других проявлений нетолерантности, в частности курсы «Этика, философия, религия и культура» и «Образование по правам человека» [5]. Анализируя вышесказанное, можно прийти к выводу что в Швейцарии подготовка будущих учителей начальных классов формируется, в первую очередь, на основе инновационных подходов к организации инклюзивной образовательной среды и принципов педагогики сотрудничества, толерантности, мультиперспективного образования путем усиления поликультурного, личностно-ориентированного, фасилитативного компонентов в обновленных образовательных программах педагогических университетов.

Среди стран бывшего СССР, в первую очередь изучен опыт Белоруссии, Армении, и Литвы [7].

Так, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка проводит серьезную структурно-содержательную и технологическую модернизацию процесса подготовки педагогических кадров для сферы инклюзивного образования. На факультетах университета педагоги получают теоретическую и практическую профессиональную подготовку для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. При этом принципы инклюзии (гуманность, недискриминация, справедливость) являются обязательными составляющими учебных курсов.

В Армении Министерство образования и науки подписало соглашение с датской организацией «Миссия Восход» с общественной организацией «Мост надежды» по развитию гибкоспециального образовательного плана, который охватывает подготовку учителей к инклюзивному образованию. Основная тенденция новой инициативы заключается в развитии существующих структур, ответственных за подготовку учителей. Среди них Национальный институт образования и Государственный педагогический университет.

Курсы повышения квалификации для учителей, которые уже работают в школах Армении, учитывают инклюзию. За это отвечает Национальный институт образования, который подчиняется Министерству образования. Учителей инклюзивных школ тренируют для использования интерактивной системы обучения. Те учителя, которые отказываются использовать на уроках интерактивный подход хуже справляются с обучением детей в инклюзивных школах. Как правило, отказываются от интерактивного подхода учителя с большим педагогическим опытом. Будущих учителей, в том числе и начальных классов, обучают с учетом инклюзивного образования. Во всех высших педагогических учебных заведениях введен спецкурс по инклюзивному образованию, поэтому все молодые педагоги готовы к работе в инклюзивной школе [6].

Кадровым обеспечением специального образования в Литве занимается Шауляйский университет, на всех педагогических факультетах которого является обязательным изучение курса «Специальная педагогика».

Однако, ведущие специалисты Шауляйского университета считают, что 120 часов теории специального образования плюс практические занятия – это недостаточно для образования педагога, который будет работать с детьми с особыми образовательными потребностями. Поэтому в стране существует система последипломного образования – курсы, семинары и т.п.

В Литве существует регламент по количеству специальных педагогов в зависимости от количества детей с особыми образовательными потребностями в школе: 20-30 детей с особыми образовательными потребностями в школе – один специальный педагог; 50-60 детей – один логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, социальный педагог и психолог.

Однако, несмотря на позитивный опыт развития профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды, накопленный в разных частях света, необходимо отметить, что внедрение этого процесса в нашей стране имеет еще много проблем. Российская Федерация не может слепо скопировать опыт других стран через различные экономические, этнографические условия и разный менталитет, она создает свой путь развития инклюзивного образования и соответственно, развитие профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды.

Выводы. Современное состояние подготовки специалистов в Российской Федерации для работы в инклюзивной образовательной среде не удовлетворяет общественным потребностям; школам с инклюзивными классами не хватает специалистов и ставок для них (психологов, дефектологов, логопедов), в большинстве случаев нет ассистентов учителей инклюзивных классов, перегружены школьные психологи; существует методологическая и психологическая неготовность педагогических работников, классных руководителей, учителей для преподавания для детей дисциплин, которые имеют определенные ограничения; мотивация учителей начальных классов к внедрению инноваций в инклюзивное образование низкая в связи с несоответствующей их работе заработной платой и перегрузкой.

На сегодняшний день в Российской Федерации увеличилось количество высших учебных заведений, которые обеспечивают подготовку будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды, осуществляется переподготовка педагогических сотрудников для работы в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что подготовка будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды в Российской Федерации является необходимостью сегодняшнего дня. Считаем, что внедрение зарубежного опыта в направления обозначенной проблемы накопленного разными странами мира является полезным и необходимым для повышения качества образования нашей страны.

Литература:

1. Де Боэр А., Пийл С.-Дж., Миннаэрт А. Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы: обзор литературы // *International Journal of Inclusive Education*, 2011. – Т.15. – № 3. – 47 с.
2. Дикер В.Ю. Способы использования и подбора дидактических материалов у учителей инклюзивных классов преподавателей высшей школы. – *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2009. – №1. – 95 с.
3. Кесялахти Э., Вьюрюнен С. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран. – Издательский Центр Лапландского Университета Рованиеми, 2013. – 133 с.
4. Cordes, Gloria, PreparedU: How Innovative Colleges Drive Student Success, Jossey-Bass, 2016. – 55 p.
5. Donnelly V., Watkins A. Teacher Education for Inclusion in Europe // *Prospect*, 2011. – № 41. – 341-353 p.

6. European Commission (2008, 16 December). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: An updated strategic framework for European cooperation in education and training COM (2008) 865 final. Brussels: European Union, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_en.pdf

7. Neville Thomas J. 40 years towards school inclusion in the us: lessons learned and the promise of the future / J. Neville Thomas // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 673-679

8. Starss, Randal A Practical Education: Why Liberal Arts Majors Make Great Employees, Stanford University Press, 2013. – 75-83 p.

УДК 37.02; 373.5

доктор педагогических наук профессор Кокаева Ирина Юрьевна

Чеченский государственный университет (г. Грозный),

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

аспирант Афов Алихан Хаджумарович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПОДРОСТКОВ К СДАЧЕ НОРМ ГТО В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Среди разнообразных направлений внеурочной организации образовательного процесса, особую значимость для современных детей имеет спортивно-оздоровительное направление. В своей статье авторы предлагают использовать подготовку к сдаче ГТО как инновационную форму внеурочной работы и на основе анализа специальной литературы, а также собственных практических наблюдений доказывают, что при определенных условиях и технологиях подготовка к сдаче норм ГТО становится эффективным способом организации внеурочной спортивно-оздоровительной деятельности. Раскрывая научно-теоретические основы организации внеурочной спортивно-оздоровительной деятельности в общеобразовательной школе, авторы подтверждают, что приобщение детей и молодежи к сдаче норм ГТО обеспечивает физическое и нравственное оздоровление подростков.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, подготовка и сдача норм ГТО, подростки, здоровый образ жизни, физическое развитие.

Annotation. Among the various directions of the extracurricular organization of the educational process, sports and recreation are of particular importance for modern children. In their article, the authors propose to use preparation for passing the GTO as an innovative form of extracurricular work and, based on the analysis of special literature, as well as their own practical observations, they prove that, under certain conditions and technology, preparation for passing the All-Russian physical culture and sports complex «Ready for Labor and Defense» (GTO) becomes an effective way of organizing extracurricular sports and recreation activities. Revealing the scientific and theoretical foundations of the organization of extracurricular sports and recreation activities in a general education school, the authors confirm that the introduction of children and young people to passing the RLD norms ensures the physical and moral improvement of adolescents.

Keywords: extracurricular activities, preparation and delivery of the GTO standards, adolescents, a healthy lifestyle, physical development.

Введение. С введением федеральных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО) внеурочная деятельность стала неотъемлемой частью образовательного процесса, обеспечивающей успешную реализацию всех ее требований [1].

Внеурочная деятельность наряду с учебной направлена на достижение планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов, но в отличие от нее предоставляет всем обучающимся «возможность выбора направленности занятий по своим интересам, личностным особенностям и самостоятельность образовательного учреждения в наполнении этой деятельности конкретным содержанием» [4].

В настоящее время она реализуется по следующим направлениям учебно-воспитательной деятельности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное [5]. Большое значение в формировании социально активного молодого гражданина, соизмеряющего свои поступки с нравственными ценностями, умеющего достигать взаимопонимания и сотрудничества для достижения общих результатов, а также выполняющего правила здорового образа жизни имеет спортивно-оздоровительная внеурочная деятельность.

По нашему глубокому убеждению, подготовка к сдаче норм ГТО среди подростков может стать эффективной технологией организации этого направления в основной школе.

Цель исследования – определить условия и технологии организации подготовки подростков к сдаче нормативов ГТО в процессе внеурочной деятельности и практически проверить их эффективность.

Для достижения цели были определены сопутствующие задачи:

1. Определить отношение подростков к внеурочной деятельности.
2. Выявить роль как внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления на развитие личностных качеств подростков.
3. Определить педагогические условия и эффективные технологии для успешной организации внеурочной подготовки подростков к сдаче нормативов (испытаний) ГТО.

Изложение основного материала статьи. Немецкий философ, психолог и педагог Ф.И. Герbart, основоположник воспитывающего обучения и теории авторитарного воспитания говорил, что «высшая цель воспитания заключается в формировании *нравственной личности* морально сильного характера» [8]. В своей известной книге «Общая педагогика Гербарта», ученый выделял следующие принципы, на которых должно быть построено воспитание обучающихся: совершенство, доброжелательность, справедливость, право, свобода». Именно эти принципы лежат в основе возрождения в Российской Федерации всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне!» (ГТО).

По мнению А.М. Кондакова, В.С. Кузнецова, Г.А. Колодницкого, О.А. Ус и ряда других ученых, внеурочная форма организации образовательного процесса имеет большое значение в целенаправленном решении конкретных воспитательных задач, направленных на достижение личностных результатов обучающихся [3; 7]. О значении внеурочной спортивно-

оздоровительной деятельности в общеобразовательной школе написано немало работ, однако технология организации подготовки подростков к сдаче нормативов ГТО как к внеурочной деятельности остаются малоизученными.

Экспериментальное исследование было проведено на базе трех образовательных организаций Республики Кабардино-Балкария («Лицей № 2», гимназия № 5, МБОУ СОШ № 17 (г. Нальчик)). Всего принимали 147 человек.

Изоляция, связанная с распространением Covid – 19, переход на дистанционные формы обучения привели к значительному сокращению двигательной активности обучающихся, а гиподинамия моментально отразилась на физическом и психоэмоциональном состоянии. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что физическая выносливость и здоровье современных подростков заметно снизились за последние тридцать лет [6].

В связи с этим, по инициативе Президента РФ, было принято решение о возрождении сдачи нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) [2]. Подготовка и сдача нормативов ГТО, по нашему глубокому убеждению, открывает новые возможности для развития физической подготовленности детей и подростков, укрепления здоровья всех граждан Российской Федерации.

Планировалось, что к 2020 году численность граждан, принимающих участие в сдаче нормативов (ГТО), возрастет и составит не менее 40%, а общая численность молодых людей, систематически занимающихся физической культурой и спортом возрастет с 45% (2012 г.) до 80% [3]. Однако мониторинг, проведенный нами два года назад среди подростков Республики Кабардино-Балкарии показал, что практическое внедрение сдачи норм ГТО протекает пассивно и без особого энтузиазма.

Среди девятиклассников трех общеобразовательных школ г. Нальчик (всего 197 человек) было проведено анкетирование, которое позволило определить отношение подростков к занятиям физической культурой и спортом, а также количество школьников, желающих принять участие в сдаче норм ГТО. Оказалось, что хотя сдать нормативы и получить золотой, серебряный или бронзовый значок отличия – 27% подростков. Настроенных против подготовки и сдачи норм ГТО было зафиксировано – около 35% девятиклассников. Оставшаяся доля подростков (35 %) оказались прагматичнее. На вопрос: «Собираетесь ли вы сдавать нормативы ГТО?», ответили: «Все зависит от того, какую я за это получу пользу (оценку по физической культуре, дополнительные баллы при поступлении, хорошую характеристику) или «Все зависит от моего свободного времени».

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что многие подростки не знают основной цели и задач комплекса ГТО, более 30% подростков не смогли охарактеризовать содержание тестов, не имеют четкого представления о значении физической подготовленности и роли комплекса ГТО в нем.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что если учителя систематически проводят культурно-просветительскую работу, знакомят детей со значением физкультуры и спорта в развитии обучающихся, то мотивация к подготовке и сдаче нормативов комплекса ГТО возрастает. Сдача нормативов ГТО является добровольной, но учитель может с учетом состояния здоровья обучающихся и региональных особенностей интересно организовать внеурочные занятия по подготовке к сдаче норм ГТО и привлечь подростков к успешной сдаче нормативов ГТО на золотой, серебряный и бронзовый значок.

Комплекс ГТО включает в себя 2 части: обязательные тесты и тесты по выбору. Подготовка к выполнению обязательных тестов может быть организована, а для непосредственно (территориально) в общеобразовательном учреждении, а для сдачи тестов по выбору можно использовать возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей. Следует помнить, что организация внеурочной деятельности через интеграцию общего и дополнительного образования является одним из эффективных способов реализации воспитательной составляющей ФГОС. Поэтому в содержание традиционных занятий по физической культуре в соответствии с учебными программами мы включили упражнения, направленные на развитие физических качеств, двигательных умений и навыков подростков, которые являются нормативами ГТО. В рамках внеурочной организации занятий мы использовали такие формы внеурочной деятельности как сетевое взаимодействие, соревнования, экскурсии, поисково-научные исследования и др.

В 2019 году нами был разработан план внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления «Моё первое Золото» (для подростков 13-15 лет). Основной целью кружка стала работа по подготовке старших подростков к сдаче нормативов ГТО, формирование здорового образа жизни, развитие нравственно-волевых качеств (целеустремленность, самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, решительность, организованность, смелость, настойчивость и ответственность).

На основе содержания плана работы спортивно-оздоровительного кружка «Моё первое золото!» были утверждены режим, рабочая программа и расписание занятий. Работа кружка осуществлялась в форме дополнительного образовательного модуля «Физическое воспитание». Всем школьникам предоставлялась возможность посещать другие кружки в учреждениях дополнительного образования (музыкальных и художественных школах, в спортивных секциях и другие дополнительные занятия по выбору родителей (законных представителей) обучающихся).

В зависимости от желания и возможностей подростков предлагались различные варианты организации занятий в кружке «Моё первое Золото», а именно:

- для одного класса или групп одной параллели;
- в рамках расписания учебных занятий (в том числе нелинейного расписания);
- вне расписания учебных занятий (в выходные дни и (или) во время каникул [5]).

При организации внеурочной деятельности ФГОС предусматривает возможность использования программ линейных курсов. Тогда на их изучение отводится определенное количество часов в неделю в соответствии с рабочей программой учителя физической культуры). Если внеурочная деятельность реализуется по программе нелинейных (тематических) курсов (как в нашем случае), то на занятия устанавливается общее количество часов в год в соответствии с планом внеурочной деятельности конкретного учителя (оно фиксируется в рабочей программе). При реализации своей программы нелинейного курса «Физическое воспитание» мы старались привлекать сетевые сообщества, юношеские организации, научно-практические конференции, олимпиады, научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д.

Следует отметить, что интерес к деятельности кружка по подготовке к сдаче нормативов ГТО среди обучающихся заметно возрастал на протяжении двух лет экспериментальной работы. В марте 2020 году из-за самоизоляции, вызванной распространением корон вирусной инфекции занятия были приостановлены. Однако, многие школьники продолжали свои тренировки в домашних условиях самостоятельно, поскольку для выполнения многих тестов ГТО не требуется специального оборудования и материально-технического оснащения. Свои результаты подростки фиксировали в дневниках самонаблюдений и дистанционно консультировались со своим учителем.

В 2020-2021 учебном году продолжилась апробация программы внеурочной деятельности «Моё первое золото». Следует отметить, что 92% школьников восьмых-девятых классов, участвующих в эксперименте по подготовке к сдаче комплекса ГТО, зарегистрировались на сайте ГТО, оформили заявки и успешно сдали нормативы (IV ступень) в республиканском центре тестирования (г. Нальчик). В торжественной обстановке 53% подростка получили золотой значок,

28% – серебряный и 19% – бронзовый значки. Основным мотивом внеурочных занятий спортивно-оздоровительного направления, в том числе и в кружке «Мое первое золото» школьники называли «крепкое здоровье», «физическую выносливость», «красивое телосложение» и другие нравственно-волевые качества.

Об эффективности разработанной и реализованной для подростков программы внеурочной деятельности свидетельствует возросший интерес к сдаче нормативов ГТО со стороны родителей (законных представителей). В перспективе будет рассмотрена возможность их участия в занятиях спортивно-оздоровительного кружка.

Выводы. Подготовку к сдаче нормативов ГТО можно рассматривать как одну из эффективных форм организации внеурочной спортивно-оздоровительной деятельности, обеспечивающей у обучающихся развития физических и личностных качеств. Эта цель в полной мере соответствует основным целям и заявленным в ФГОС результатам общего образования [2].

Успешной подготовке к сдаче норм ГТО в рамках внеурочных занятий способствовали следующие педагогические условия:

а) активная культурно-просветительская, мотивационно-стимулирующая воспитательная работа обеспечивающие сознательное и целенаправленное включение обучающихся, родителей и педагогов в спортивно-оздоровительную деятельность;

б) использование инновационных технологий для мотивации старших подростков к ведению здорового образа жизни и активной подготовке к сдаче нормативов ГТО;

в) организация научно-исследовательской и проектной деятельности, сетевого взаимодействия с республиканским Центром тестирования и учреждениями дополнительного образования, республиканским СМИ и др. организаций, пропагандирующих занятия физкультурой и спортом.

Интеграция уроков по физической культуре и внеурочных занятий по подготовке к сдаче норм ГТО является эффективным способом развития здорового образа жизни подростков, их физического здоровья, а также совершенства таких нравственно-волевых качеств обучающихся, как целеустремленность, ответственность, самостоятельность, сила, выносливость, справедливость и др.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержденный приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897, с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г.). URL: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 11.05.2021).

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 г. № 540 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)». URL: http://www.minsport.gov.ru/post540_11062014.pdf (дата обращения: 12.05.2021).

3. Афов А.Х., Кокаева И.Ю. Организационно-педагогические условия формирования нравственно-волевых качеств подростков при подготовке к сдаче нормативов ГТО // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 1. – С. 16-19.

4. Внеурочная деятельность: содержание и технологии реализации: [16+] / науч. ред. И.В. Муштавинская, Т.С. Кузнецова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 256 с. (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО). URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=462868> (дата обращения: 12.05.2021).

5. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2011. – С. 7.

6. Кокаева И.Ю. Двигательная активность младших школьников как средство развития физического и психоэмоционального здоровья // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2017. – № 5. – С. 15-19.

7. Кузнецов В.С., Колодницкий Г.А. Внеурочная деятельность. Подготовка к сдаче комплекса ГТО: учебное пособие для общеобразовательных организаций / В.С. Кузнецов, Г.А. Колодницкий. – М.: Просвещение, 2016. – С. 27.

8. Проблемы качества образования и их решение в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие: [16+] / В.А. Алексеева, Т.Н. Белоусова, Е.А. Васильева и др.; авт.-сост. С.С. Татарченкова; под общ. ред. С.С. Татарченковой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2012. – 120 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=462575> (дата обращения: 12.05.2021).

Педагогика

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования аутентичных материалов при формировании лингвокоммуникативной компетенции обучающихся в школе. В условиях глобализации необходимо осознать ценность межкультурного взаимодействия и взаимопонимания. Успех процесса обучения иностранному языку зависит и от корректно подобранного материала и технологий. В статье предлагаются возможные пути решения данной проблемы на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: лингвокоммуникативная компетенция, учитель, обучающийся, аутентичные материалы, поликультурное образование, иностранный язык.

Annotation. The article deals with the use of authentic materials in the formation of linguistic and communicative competence of students at school. In the context of globalization, it is necessary to realize the value of intercultural interaction and mutual understanding. The success of the process of teaching a foreign language also depends on the correctly selected material and technologies. The article suggests possible ways to solve this problem in a foreign language lesson.

Keywords: linguistic and communicative competence, teacher, student, authentic materials, multicultural education, foreign language.

Введение. В настоящее время, в связи с бурным развитием информационного пространства и появлением новых средств коммуникации иностранный язык становится все более действенным фактором социального, культурного, экономического и научного прогресса общества. Возрастает потребность в специалистах, не просто владеющих иностранными языками, но способных употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения,

что невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций, общественного поведения и т.п.

Результатом педагогического процесса по освоению дисциплины «Иностранный язык» в школе должна стать сформированная способность и готовность выпускника к участию в межкультурной коммуникации. Адекватное и полноценное общение становится возможным при наличии у участников коммуникации как одинаковых языковых средств, так и общих знаний о мире в целом – фоновых знаний. Для достижения этой цели процесс изучения иностранного языка и культуры его носителя должен быть единым и неразрывным.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной и дидактической литературы демонстрирует, что использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка включает в себе прекрасные возможности для формирования лингвокоммуникативной компетенции обучающихся. Статьи в иноязычных газетах и журналах являются ценным источником информации, так как им пользуются сами носители языка. Учителя иностранного языка могут использовать материалы прессы в качестве источника аутентичных текстов на уроках, поскольку информация в них обновляется каждый день. Более того, аутентичные источники информации содержат бесконечный объем материала, который можно использовать в процессе учебной деятельности. Использование для проведения занятий иностранных аутентичных источников помогает, как самим учителям быть в курсе актуальной информации о реальной жизни в конкретной стране, так и представляет большую практическую значимость для формирования у обучающихся лингвокоммуникативной компетенции.

Во-первых, работая с материалами зарубежной периодики, школьники знакомятся с культурой, менталитетом и образом жизни в стране изучаемого языка, а также получают необходимые для межкультурного общения фоновые знания. Во-вторых, материалы статей позволяют старшеклассникам изучить лексику по различным темам и аутентичные грамматические конструкции, увидеть конкретные примеры употребления лексических и грамматических единиц в реальной речи. Новости или иная информация в газетах и журналах пишется с использованием терминологии, понятной большинству читателей. Парупалии Шринивас Рао называет такие аутентичные материалы «живыми учебниками». В-третьих, аутентичные материалы прессы – основа для разработки педагогами разнообразных коммуникативных заданий для формирования у обучающихся лингвокоммуникативной компетенции, способности к построению собственного высказывания и дальнейшему межличностному и межкультурному общению на иностранном языке. Помимо этого, статьи из аутентичных периодических изданий могут использоваться для улучшения навыков чтения, письма, аудирования и говорения [9, с. 158].

Изучив опыт учителей-практиков, мы констатируем, что аутентичные материалы из иностранной периодики на уроках в старших классах практически не используются. Старшеклассники отмечают, что им предлагаются для работы только те аутентичные тексты, которые включены в предусмотренные программой учебные пособия.

Было выявлено, что обучающиеся не понимают разницы между чтением, переводом и пересказом обычного учебного текста и работой с аутентичной статьей. Подобный материал воспринимается школьниками как сложный для понимания и требующий особых знаний и навыков для работы с ним. Тем не менее, источники информации, которыми пользуются сами носители языка в реальной жизни, вызывают интерес у обучающихся подросткового возраста. Старшеклассники охотно знакомятся с информацией об особенностях жизненного уклада и культуре стран изучаемого языка, которую можно найти в аутентичных источниках.

Таким образом, становится очевидным, что организация работы с аутентичными материалами на уроках иностранного языка требует особо тщательного планирования и разработки. В противном случае, работа с аутентичным материалом будет связана с многочисленными трудностями, не вызовет интереса у обучающихся и не принесет желаемого результата (формирования лингвокоммуникативной компетенции).

Критериями отбора аутентичных материалов для использования на уроках иностранного языка в старших классах могут послужить ответы на следующие вопросы:

1) будут ли эти материалы интересны для обучающихся?

На уроках иностранного языка перед учителем, безусловно, стоит задача формирования у учащихся старших классов языковых и речевых знаний умений и навыков. При организации работы с материалами прессы следует особое внимание обращать и на тот факт, что ученики более охотно и активно включаются в процесс именно когда предлагаемая информация для них интересна. При использовании материалов из аутентичных источников создаются условия для почти подлинной коммуникации, когда обучающимся предлагается поучаствовать в определенных событиях, сыграть определенные роли для решения заданных проблем (покупок, заполнения анкет, выбора меню, посещения кинотеатра, проведения опроса и т.п.) [3].

Мотивация служит важнейшим фактором успешного овладения иностранным языком. Использование на занятии хоть и качественных аутентичных материалов, но абсолютно не вызывающих интереса у подростков, будет бесполезно и не содействует формированию лингвокоммуникативной компетенции обучающихся. Следовательно, при подборе материала учителю обязательно следует учитывать индивидуальные особенности своих учеников, их потребности и интересы, желания и увлечения.

Выбор темы статьи в данном случае должен соответствовать критерию ориентации на современную действительность страны изучаемого языка и тематической соотносительности. В повседневной жизни многих подростков интересуют такие темы как кино, музыка, спорт, мода, путешествия. Однако вышеперечисленные темы широко обсуждаются в российских средствах массовой информации, поэтому интерес к ним не настолько велик.

2) доступны ли материалы с точки зрения общих знаний учащихся?

Если язык аутентичной статьи достаточно сложен для понимания, а в задании требуется полное и детальное понимание материала, ученики быстро потеряют интерес и мотивацию к дальнейшей работе. В данном случае учителю следует использовать различные способы снятия языковых трудностей, что сделает работу с иноязычными аутентичными статьями более эффективной и интересной. Опыт работы Смирновой Л.Е. показывает, что у обучающихся быстрее развивается способность к пониманию аутентичной речи, если они убеждаются, что понимание не требует дословного перевода [7].

Носович Е.В. и Мильруд О.П. разработали критерии отбора аутентичных материалов, которые берутся из оригинальных источников и могут быть полезны для использования в учебных целях. К таким параметрам относятся их функциональную, лексико-фразеологическую, грамматическую и структурную аутентичность. Предлагаемый ученикам текст по совокупности структурных признаков должен отвечать нормам, принятым носителями языка. Он должен иллюстрировать случаи аутентичного словоупотребления в событийном аспекте. Лексическое наполнение аутентичного материала и используемые в нем грамматические структуры должны быть свойственны для конкретного языка, адекватны конкретной ситуации и типичны для речи его носителей [4, с. 11].

При отборе аутентичного материала для использования на занятии обязательно следует обращать внимание на критерий типичности. С учетом данного критерия производится отбор страноведческого материала (в том числе и языкового), в котором отражены наиболее актуальные факты о реалиях страны изучаемого языка, позволяющие получить

более точное представление о ней. По каждой теме должны отбираться тексты, содержащие информацию о современной действительности в зарубежных странах, безэквивалентную и фоновую лексику, помогающую познакомиться с каким-либо конкретным явлением в описываемой стране (символика и традиции, названия праздников, денежных единиц, и т.д.). Страноведческие фоновые знания должны быть общеизвестны в среде носителей языка и современны.

Адресат отбора – еще один важнейший критерий при подготовке аутентичного материала для использования на уроке иностранного языка. Учащихся подросткового возраста могут особо заинтересовать такие темы как национальные праздники стран изучаемого языка, компьютерные игры, герои фильмов, взаимоотношения в семье и школе, и т.д. Отобранный материал должен быть не только интересен обучающимся подросткового возраста, но и содержать новую для них информацию и иметь практическую значимость. В соответствии с критерием облигаторности, предлагаемые ученикам аутентичные тексты должны содержать необходимый каждому образованному и культурному человеку информационный минимум о произведениях литературы и живописи, истории, архитектуре и иных важнейших особенностях иноязычных стран. Аутентичные материалы для старшеклассников должны также соответствовать критерию воспитательной ценности [1, с. 28].

При подборе аутентичного материала для проведения урока иностранного языка следует учитывать соотношение трудности и доступности текста для учащихся старших классов. Количество незнакомого материала должно быть дозировано, чтобы избежать перегрузки обучающихся информацией. Но текст обязательно должен содержать усложняющуюся со временем эмоционально насыщенную аутентичную речь.

Работая с аутентичным материалом, учащиеся развивают навыки поиска информации, учатся выделять главное из потока информации, концентрировать свое внимание достаточно длительное время. Одновременно с этим, при чтении аутентичных текстов старшеклассники приобщаются к культуре носителей изучаемого языка, им прививается чувство уважения к другим народам и культурам. Регулярная работа с аутентичными источниками позволяет успешно решить задачу формирования у учеников старших классов лингвокоммуникативной компетенции [5].

При работе с аутентичными текстами у старшеклассников возникает различный рода сложности, поэтому учителю необходимо их выявлять и учитывать при разработке заданий. Для выявления трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при работе с аутентичным материалом, обучающимся предложено прочитать аутентичную статью и определить возникшие сложности. Главную сложность представляет наличие в текстах большого количества незнакомых слов, при переводе которых остается опираться лишь на языковую догадку, грамматических явлений, сильно влияющих на содержание перевода, сложных предложений, и т.д. Часто ученикам не хватает и фоновых знаний, осведомленности о реалиях стран изучаемого языка, даже если тема статьи понятна.

Мы полагаем, что лингвокоммуникативная компетенция и лингвокоммуникативная культура у большинства обучающихся подросткового возраста недостаточно сформирована. Уровень сформированности данных показателей определяется уровнем знаний (языковых, национальных культур, и т.д.) и уровнем коммуникативных умений и навыков. Сложности в понимании аутентичных текстов в большинстве случаев возникают из-за нехватки различного рода знаний. Наблюдение за вербальной деятельностью старшеклассников показывает, что многие испытывают сложности в построении самостоятельного высказывания, отстаивании своей точки зрения, выражении чувств и эмоций, то есть уровень коммуникативных знаний и умений также сформирован недостаточно. В имеющихся условиях аутентичный текст и задания к нему должны быть адаптированы, т.е. приспособлены даже для малоподготовленных читателей. Процесс адаптации аутентичного материала представляет собой изменение оригинального текста в соответствии с уровнем компетентности реципиента [2].

В первоначальной форме большинство статей из аутентичных источников непригодны для использования на уроках иностранного языка в старших классах. Вместе с тем учителю неприемлемо изменять структуру и языковые формы исходного текста, помещать его в чужую языковую среду, либо сочетать аутентичный текст с другими учебными материалами. В таком случае предлагаемый материал может потерять свою аутентичность. Иноязычная информация, отобранная для учебных целей, должна соответствовать критериям аутентичности и сохранять опознавательные признаки подлинного текста, быть узнаваемой в реальной ситуации.

Адаптацию аутентичного материала для использования на уроках иностранного языка можно провести следующими способами: изъятием законченной по смыслу части из целого (например, интервью отдельного участника из телевизионной программы), каких-либо деталей или действующих лиц; сокращением и сегментированием; заменой трудных грамматических форм, пропусками, либо дополнением отдельных отдельных слов или частей; использованием техники коллажа [7].

Паруалли Шринивас Пао в статье «The Impact of Using Newspapers on Teaching Language Skills to the Second Language Learners of English» говорит о следующем принципе обучения иностранному языку: «Grade the task – not the material». Это означает, что задания на разных этапах работы с аутентичными источниками должны быть построены таким образом, чтобы даже самые слабые учащиеся могли работать с достаточно сложным материалом в соответствии с уровнем развития их лингвокоммуникативной компетенции и языковым уровнем [9, с. 162].

При разработке заданий к аутентичному тексту учителю важно учесть как индивидуальные особенности каждого ученика в группе, так и общий уровень сформированности лингвокоммуникативной компетенции у группы в целом. В соответствии с этим одним из важнейших принципов разработки заданий является их коммуникативная направленность. Следует учитывать, что как слишком простые, так и слишком сложные задания не принесут желаемого результата в обучении иноязычному общению. На заключительном этапе работы с аутентичным текстом задания не должны быть легкими и доступными, так как для выполнения творческого задания старшеклассники должны мобилизовать все свои силы и способности. Однако они должны быть выполнимы и соответствовать уровню развития лингвокоммуникативной компетенции учеников [8, с. 28].

Выводы. Таким образом, работа с аутентичным материалом на уроках иностранного языка требует от учителя тщательной подготовки. Прежде всего, необходимо провести диагностику языкового уровня группы и уровня сформированности лингвокоммуникативной компетенции, выявить индивидуальные особенности обучающихся, их потребности и интересы. С учетом рассмотренных критериев и полученной от учеников информации учителю необходимо подобрать такой материал, который будет интересен и доступен для старшеклассников.

Аутентичные материалы лингвострановедческого содержания воспринимаются старшеклассниками с большим энтузиазмом и отличаются своей информативностью. Именно в них представлены реальные факты современной действительности страны изучаемого языка, которые передают типичное представление о данной стране. Не стоит забывать о том, что многие ученики сталкиваются с различными сложностями при работе с аутентичными материалами, затрудняющими как само понимание статьи, так и общение на ее основе. По этой причине учителю необходимо проводить работу по снятию имеющихся трудностей. Тщательный отбор материала, тщательная разработка заданий и работа со

статьей на протяжении нескольких уроков являются важными составляющими при формировании лингвокоммуникативной компетенции.

Литература:

1. Богатова, Ю.А. Художественный текст как средство формирования лингвокоммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / Ю.А. Богатова, Н.Е. Булаева // Обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации: сб. ст. всерос. науч.-метод. конф., 15 апр 2015 г. / Тульский гос. пед. ун-т. – Тула, 2015. – С. 27-30. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23674025_18217446.pdf
2. Кочетова, О.А. Использование аутентичных текстов для совершенствования техники чтения при подготовке к ОГЭ [Электронный ресурс] / О.А. Кочетова, Л.С. Черенкова // Цифровизация образования: теоретические и прикладные исследования современной науки: сб. ст. всерос. науч.-практич. конф., 25 янв 2021 г. / Южный ун-т. – Ростов-на-Дону, 2021. – С. 139-144. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44740998_18976876.pdf
3. Матухин, Д.Л. Актуальность использования «аутентичных материалов» в обучении устному иноязычному общению [Текст] / Д.Л. Матухин // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 2. – С. 141-143.
4. Носонович, Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста [Текст] / Е.В. Носонович, Г.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10-14.
5. Разумова, М.В. Аутентичные тексты в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / М.В. Разумова // Профессиональное образование и общество. – 2021. – № 1. – С. 116-124. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44776709_17481362.pdf
6. Рахмонова, Д.И. Чтение материалов современной прессы на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Д.И. Рахмонова, Г.Р. Булгакова // Научно-практические исследования. – 2020. – № 12. – С. 41-46. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44325901_49089028.pdf
7. Смирнова, Л.Е. Подбор аутентичных материалов для практических занятий по иностранному языку [Электронный ресурс] / Л.Е. Смирнова // Инновационная наука. – 2016. – № 4. – С. 108-110. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25809608_73525369.pdf
8. Сухова, Е.Е. Английский язык в средствах массовой информации [Текст]: учеб.-методич. пособие / Е.Е. Сухова, И.В. Городничая. – Рязань: Концепция, 2019. – 40 с.
9. Parupalli, S.R. The Impact of Using Newspapers on Teaching Language Skills to the Second Language Learners of English [Электронный ресурс] / S.R. Parupalli // International E-Journal for Research in ELT. – 2019. – № 5 (2). – P. 153-170. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/334283116>

Педагогика

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность включения портфолио в процесс обучения в школе как оценивающего средства. Обсуждаются возможности и ресурсы портфолио для развития языковых навыков и самостоятельности учащихся. Представлен опыт включения языкового портфолио в процесс обучения иностранному языку в школе. Языковое портфолио позволяет наблюдать за индивидуальными достижениями обучающихся в определенный период времени, стимулирует активность к изучению иностранного языка, обеспечивает непрерывность процесса формирования языковой компетенции.

Ключевые слова: самооценка, рефлексия, многоязычие, учитель, обучающийся, урок иностранного языка, языковое портфолио.

Annotation. The article is devoted to the importance of using a portfolio as an evaluation means at school. It analyzes the potential of a portfolio for developing students' language skills and independence. The article describes the practice of using a portfolio as part of foreign language teaching at school, which allows to trace students' individual achievements during a certain period of time, stimulates their active language learning and ensures the continuous process of developing their foreign language competence.

Keywords: self-attitude, self-reflection, multilingualism, teacher, learner, foreign language lesson, language portfolio.

Введение. Глава Рособнадзора Анзор Музаев анонсировал появление цифрового портфолио школьника в России, где будут собраны все его учебные и общественные достижения. Цифровой профиль ученика будет апробирован в рамках эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды, который проводится до 31 декабря 2022 года. Эксперимент проводится в рамках соответствующего постановления правительства от 7 декабря 2020 года. О необходимости создания цифрового профиля учащегося в декабре 2020 года заявляла замминистра науки и высшего образования Елена Дружинина.

Изложение основного материала статьи. Идея использования портфолио не нова. В 1996 году Советом Европы в Страсбурге были приняты «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». В 1998 году 15 стран-участниц Совета Европы согласились разработать первые языковые портфолио и испытать их на практике. В исследовании приняли участие около 30000 учащихся и студентов и 1800 учителей. В период 1998-2000 годов отдел языковой политики Совета Европы координировал экспериментальные проекты в области языкового портфолио в 15 государствах-членах, а в 2001 году, в рамках Европейского года языков, было введено в действие языковое портфолио окончательный вариант. Целью этого проекта являлось содействие многоязычию в государствах Европы, взаимопониманию ее жителей и стимулирование изучения языков в течение всей жизни [3].

В настоящее время проблеме оценивания качества обучения сегодня уделяется значительное внимание во всех странах мира. В зарубежных странах условием, обеспечивающим эффективность языкового портфолио, является организованный и системный характер работы с ним. Языковое портфолио ныне широко применяется в зарубежной практике, причем диапазон его применения постоянно расширяется. Все новые страны включают языковое портфолио в свои образовательные системы и начинают использовать на всех уровнях образования, от высшей до начальной школы [2].

Основные принципы языкового портфолио базируются на самостоятельности учащихся, на развитии межкультурного сознания и многоязычия.

Общей тенденцией стало появление новых форм портфолио, основанных на применении современных информационных технологий («электронное портфолио») и ориентированных на новые образовательные цели. Другое

характерное явление, лежащее в русле Болонского процесса – создание единых европейских образцов портфолио, таких как принятый Советом Европы «Европейский языковой портфолио» [1].

Внедрение языкового портфолио в Российском образовании началось с 2001 года, этот год был назван Европейским годом языков. На основе Европейского языкового портфолио были разработаны национальные варианты языкового портфолио, учитывающие национально-культурные и учебные традиции в изучении языков.

Мы разработали проект по включению языкового портфолио в процесс обучения иностранному языку в школе. Цель проекта – познакомить учителей с современным оценивающим средством, научить его применять на уроках иностранного языка.

Мы поставили ряд задач: анализ педагогической практики учителей, работающих с языковым портфолио; проверка дидактических предложений языкового портфолио: их качество, использование в различных школьных контекстах, адаптация задач к школьным программам.

Для проекта мы нашли учителей, заинтересованных в вопросах самооценки учащихся, желающих принять участие вместе со своими учениками в проекте, используя языковое портфолио на уроке иностранного языка.

Для участников был организован online-семинар по работе с языковым портфолио. В ходе семинара обсуждались возможности применения предложенных материалов в школьных условиях.

В ходе презентации проекта возникли многочисленные вопросы. Мы сгруппировали их и предложили следующие ответы.

1. Какая существует связь между языковым портфолио и учебной программой? В частности, выражаются ли коммуникативные цели учебной программы в терминах «способен»? Если нет, то легко или трудно будет установить связь между дескрипторами языкового портфолио «я могу» и конкретными целями учебной программы?

Из постановки данных вопросов, стало понятно, что для проекта будет целесообразно, если подготовительный этап включает в себя создание документа, который учитывает цели учебной программы и список задач типа «я способен...».

2. Какая связь существует между языковым портфолио и учебниками, используемыми при преподавании иностранных языков, участвующих в проекте? Все учебники или частично разработаны с ссылкой на уровни квалификации европейской шкалы? Если нет, то насколько взаимосвязаны результаты обучения, к которым они стремятся с коммуникативными задачами? Если учебники в большей степени ориентированы на овладение формой языка, чем на развитие коммуникативных навыков, может ли языковое портфолио служить в качестве коммуникативного дополнения?

Таким образом, появляется задача языкового портфолио – соединить перечень образовательных задач с содержанием учебников по иностранному языку, преподаваемых в школе.

3. Как проект будет стремиться к достижению образовательных целей, лежащих в основе языкового портфолио: самостоятельности учащихся, осознания межкультурности и многоязычия?

Каждый проект языкового портфолио предполагает самостоятельность обучающегося в качестве предпосылки успешного развития межкультурных и многоязычных связей. С другой стороны, использование языкового портфолио необходимо для оценки этих связей.

Таким образом, очевидно, что до начала проекта необходимо познакомить учащихся с философией самооценки и рефлексии. После этого становится проще расширить мышление учащихся, чтобы интегрировать межкультурное осознание и многоязычие, особенно если учащиеся используют языковое портфолио в качестве поддержки на всем протяжении изучения языка.

4. Как языковое портфолио будет представлено учащимся? Будет ли им дано все языковое портфолио в начале проекта или оно будет представлено раздел за разделом и выстраиваться постепенно?

Ответ на этот вопрос частично зависит от возраста соответствующих учащихся и частично от ответов на предыдущие вопросы. Языковое портфолио является сложно организованным документом, и, если оно представлено ученикам за один раз, они вполне могут найти его трудным для понимания и, следовательно, отказаться от него. Ученикам младшего возраста целесообразно поэтапно представить разделы языкового портфолио. Очевидно, внедрение проекта в масштабах всей школы требует тщательной координации, но, если он будет хорошо организован, динамика, на наш взгляд, будет только более последовательной.

5. Как будут использовать языковое портфолио? Как только оно будет представлено, будет ли оно использоваться на каждом уроке или, может быть, раз в неделю или раз в месяц? Оставлять ли учащимся время в классе, чтобы работать над ним, или необходимо, чтобы они обновляли его самостоятельно, возможно, как дополнительное внешкольное задание? Как будет координироваться работа в масштабах школы?

Ответы на эти вопросы должны учитывать тот факт, что в большинстве образовательных учреждениях языковое портфолио представляет собой вызов сложившейся практике. Это означает, что оно не может быть включено в процесс обучения, если оно не берет на себя основную роль в уроке. С другой стороны, именно потому, что оно представляет собой вызов установившейся практике, у многих учителей может возникнуть соблазн отказаться от него по инициативе ученика. Это является веским аргументом в пользу создания совместных мероприятий, разделяемых двумя или более языками, с тем, чтобы учащиеся могли сравнивать различные компоненты развития своего иноязычного профиля и развивать свою коммуникативную компетенцию.

6. Как именно будет реализована функция самооценки? Языковое портфолио было разработано для поддержки рефлексивной динамики обучения, в которой самооценка играет центральную роль. Это само по себе означает, что время в классе, регулярно затраченное на языковое портфолио, является положительным, хотя бы для того, чтобы произвести самооценку.

Проект устанавливает четкую связь между контрольными листами, с одной стороны, целями учебной программы и учебниками, с другой. В конце каждого этапа обучения следует использовать контрольные листы для самооценки. Ошибка утверждать, что самооценка – это то, что должно быть сделано учеником в частном порядке. Самооценка должна быть интегрирована в класс, подкреплена обсуждением того, что подразумевают дескрипторы «я могу», о которых идет речь, и сопровождается формой доказательства или демонстрации. То есть, самооценка на основе языкового портфолио должна быть более сложной задачей, чем поставить «плюсик» в поле контрольного листка. На этапе планирования проект также должен будет рассмотреть взаимосвязь между самооценкой и оценкой учителя.

7. Как интерпретировать факт того, что языковое портфолио принадлежит ученику? С одной стороны, это не должно наводить на мысль, что учитель не играет посреднической роли между языковым портфолио и учащимися. С другой стороны, тот факт, что учащийся владеет языковым портфолио, тесно связан с принципом самостоятельности учащегося: если учащиеся несут ответственность за свое обучение, они также несут ответственность за обновление своего языкового портфолио, а учителя имеют право проверять, что они делают это.

В некоторых школах учащиеся хранят свое языковое портфолио в школе и приносят его домой только тогда, когда оно нужно им дома для домашней работы; в других – они хранят их дома и приносят в школу только тогда, когда оно им нужно для занятий.

Для проекта выбирались учителя, как из городов нашего региона, так и деревень, для того, чтобы увидеть реакцию учителей, работающих в разных условиях. Каждый учитель заполнял анкету, которая позволяла определить профиль участников. В этой анкете учителя рассказывали о том, где они живут (деревня, маленький город, большой город), где они преподают иностранный язык (в начальной школе, частной школе, языковой школе, частных курсах), как долго они преподают этот язык, как они прошли подготовку, какой язык они преподают, каковы были мотивы их участия в проекте.

В ходе обучения участникам были даны инструкции и руководство по работе с языковым портфолио, срок отправки оценочных материалов и анкета, заполняемая в конце проекта.

Учителя заполнили анкету, что позволило определить их профиль. Все учителя – женщины, поскольку мужчины редко преподают в школах. 49% женщин-учителей преподают в городах, 36% - в поселках и 15% - в деревнях.

Большинство респондентов (91%) работает в государственном секторе, 6% – преподают в языковых школах и 3% – в частных школах.

Все учителя, участвовавшие в нашем проекте, имеют высшее образование: 89% – специалитет, из которых 50% имеют дополнительное образование. Только 3% имеют минимальную квалификацию.

Среди участников проекта 58% преподавателей английского языка, 32% преподают немецкий и 10% – французский. Другие языки не представлены.

Во время проекта учителя регулярно присылали свои отчеты и контрольные листки обучающихся. Это были отсканированные страницы языкового портфолио для того, чтобы мы могли видеть, как дети заполняют их и что они помещают в свои папки.

Мы проанализировали представленные отчеты и анкету участников и пришли к следующим результатам:

- большинство учащихся стали использовать иностранный язык вне школы (около 45% 1-2 раза в неделю, около 45% 2-4 раза в неделю, 6% редко или никогда);

- учащиеся адекватно воспринимали новые методы и стратегии обучения (43% иногда, 57% очень часто);

- большинство учащихся стали сами определять свои цели (около 20% каждые 2-3 недели, около 40% каждые 6-8 недель, 32% иногда – некоторые никогда);

- самооценка регулярно проводилась большинством учащихся (7% 2-4 раза в неделю, 32% 1-2 раза в неделю, 50% всегда перед тестами, 11% редко или никогда);

- большинство учащихся получают информацию о своих культурах и других культурах (3% чаще, чем 4 раза в неделю, 22% 2-4 раза в неделю, 54% 1-2 раза в неделю, 25% редко или никогда);

- все учащиеся сказали, что использовали контрольные листки только во время уроков;

- все учащиеся размещали свои лучшие работы в разделе «Досье» (14% каждую неделю, 25% каждые 2-3 недели, 20% каждые 6-8 недель, около 20% иногда – в основном только на английском языке);

- все учащиеся фиксировали своей языковой прогресс (около 36% каждую неделю, 14% каждые 2-3 недели 45% иногда);

- большинство (89%) оценили свой результат в изучении иностранного языка как «хороший» или «очень хороший».

Полученные материалы позволили зафиксировать высокую оценку языкового портфолио. Мы смогли увидеть, как учителя работают с материалом, и как дети строят свое языковое портфолио. Это помогло внести коррективы, чтобы лучше адаптировать данный методический инструмент к целевой аудитории.

Большинство учителей положительно оценили языковое портфолио. По результатам исследования, дети с большим интересом работали над материалом. Учителя объяснили им цели языкового портфолио и принципы работы с таким материалом. Учителя иностранных языков сотрудничали активно с классными руководителями, но в некоторых школах это создавало проблемы, поскольку многие классные руководители очень мало интересовались языковым портфолио.

Обучающиеся с энтузиазмом приняли внедрение языкового портфолио в урок. Идея языкового портфолио была представлена и родителям. Большинство родителей одобрили то, что дети тестируют новый оценочный материал. Но некоторые из них сомневались в организации языкового портфолио, беспокоясь о том, «не займет ли это слишком много времени для детей, в течение которого, они не будут изучать язык».

Замечания учителей и представленные ими доклады свидетельствуют о том, что родители, особенно проживающие в городах, избегают сотрудничества со школой и отказываются работать со своими детьми дома, когда предлагается работа вне школьной программы. Сотрудничество с этими родителями было слабым местом программы. Но были и другие школы, где родители активно участвовали в создании языкового портфолио своих детей, поощряя их к изучению языков и культур, и были очень рады, что их дети получили возможность протестировать этот новый материал:

Учителя довольно регулярно работали с портфелем, 2-3 раза в месяц. Часто они использовали его в конце урока. Языковые портфолио лежали в школе. Дети имели свободный доступ к ним. Время от времени дети могли взять языковое портфолио домой и заполнить его со своими родителями.

В заключительном резюме учителя представили оценивание деятельности учащихся в рамках языкового портфолио. Особенно отмечались мероприятия, на которых обучающиеся могли представить свой культурный опыт: воспоминания о путешествиях, встречи с людьми, говорящими на других языках. Идеи, предложенные авторами языкового портфолио, были поддержаны учителями и дополнены: некоторые организовывали on-line-уроки с носителями языка или готовили педагогические проекты, стимулирующие открытие других культур.

Наиболее трудными для детей, а также для учителей были уроки по самооценке языковых навыков. Учителями было замечено, что контрольные листы слишком сложны для детей 7 лет, но учащиеся постарше легко заполняли их. Они хорошо понимали принципы самооценки своих языковых навыков.

Многие учителя подчеркнули, что языковое портфолио помогло детям понять смысл самооценки, потому что раньше они никогда не оценивали себя самостоятельно. По мнению некоторых учащихся, самооценка позволила понять, что изучение иностранного языка происходит не только в школе, но и вне школы.

Некоторые учителя заявили, что работа с языковым портфолио побудила их впервые ввести самооценку в свою педагогическую практику и показала им ее важность. В классах, где детей обучали самооценке, и в тех, где было тесное сотрудничество с классным руководителем, работа с языковым портфолио была проще и доставляла меньше проблем.

Опыт включения языкового портфолио в процесс обучения иностранному языку показал, что этот инструмент был хорошо воспринят большинством учителей и обучающимися. Он позволил обучающимся узнать о многоязычии и поликультурном окружении.

Отчеты, которые были получены в конце проекта, показали, что учителя редко используют самооценку во время своих уроков. Им нужна помощь для ее объяснения ученикам: почему она полезна в повседневной жизни и по какой причине ее

используют на уроках. Учителя отмечали, что в окончательном варианте необходимо упростить листы самооценки. Для учеников 6-7 лет следует предусмотреть более простой и открытый тип самооценки и более сложный и структурированный тип для обучающихся старшего возраста.

Обучающиеся указывали на необходимость изменения или ликвидации некоторых видов деятельности, поскольку они создали для них слишком много проблем. Некоторые из них не соответствовали возрасту детей или были не очень четко прописаны. Также они подчеркнули, что языковое портфолио должно содержать руководство, в котором бы объяснялось, как использовать материал в классе.

Через год после проведения проекта мы констатировали, что немногие учителя продолжают работать с языковым портфолио. Так как подобный инструмент требует от них дополнительной работы и заинтересованности, а цель - обучение самостоятельности обучающихся кажется им довольно далекой.

Выводы. Языковое портфолио в большинстве случаев воспринимается как собрание учебных работ учащихся. Но языковое портфолио может быть способом коренной трансформации всего учебного процесса. Потенциал языкового портфолио может быть использован при более глубоком психолого-педагогическом анализе новых целей обучения.

Литература:

1. Новикова, Т.Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике [Текст] / Т.Г. Новикова [и др.] // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 201-238.
2. Старикова, С.И. Использование технологии портфолио [Текст] / С.И. Старикова // Инновационные проекты, программы, подходы. – 2014. – № 4. – С. 70-72.
3. Федотова, О.Л. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [Текст] / О.Л. Федотова // Вектор развития юридической науки. – 2015. – № 11. – С. 14-21.
4. Conseil de l'Europe Portfolio européen des langues: Principes et Lignes directrices. [Электронный ресурс] // Strasbourg: Conseil de l'Europe. – 2011. – Режим доступа: www.coe.int/portfolio
5. Little, D. Le Portfolio européen des langues: lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation. [Электронный ресурс] // Strasbourg: Conseil de l'Europe. – 2009. – Режим доступа: www.coe.int/portfolio

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Наталия Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет ИТМО» (г. Санкт-Петербург)

ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Аннотация. Статья посвящена изучению профессиональной коммуникации. Выделяются особенности, характеризующие данный вид коммуникации, а также рассматриваются специфические аспекты подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Обосновывается необходимость и актуальность обучения студентов неязыкового вуза специальному переводу.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, специальный перевод, переводчик, специальный текст, речевая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the study of professional communication. The features that characterize this type of communication are highlighted, and the specific aspects of training translators in the field of professional communication are considered. The necessity and relevance of teaching special translation to students of a non-linguistic university is substantiated.

Keywords: professional communication, special translation, translator, special text, speech activity.

Введение. В настоящее время под влиянием процессов глобализации интенсивно развивается межнациональное профессиональное общение, что приводит к необходимости исследования особенностей профессиональной коммуникации и подготовки переводчиков в этой сфере. Поскольку специальный перевод можно определить как перевод сообщений, функционирующих в определённой области знаний, с одного языка на другой и обратно [3, с. 37], то его исследователи неоднократно высказывали мнение, что действительно квалифицированным переводчиком специальных текстов может быть лишь специалист в данной предметной области, т.к. он обладает информационным запасом, или профессиональным тезаурусом [7, с. 17]. В связи с этим возникает идея обучения письменному специальному переводу на неязыковых факультетах вузов и вводится дополнительная специальность «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Однако возможность успешной подготовки профессиональных переводчиков в неязыковом вузе диктуется и самими особенностями профессиональной коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Как известно, коммуникацию рассматривают как особую форму человеческой деятельности, которая представляет собой действие или цепь действий. Следовательно, и коммуникация, в свою очередь, определяется как совокупность коммуникативных действий, имеющих собственную промежуточную цель - порождение речевого высказывания и обеспечение взаимодействия людей, подчинённую цели деятельности как таковой [6]. Речевые действия могут быть реализованы только в виде сообщений – текстов. Текст, отражая речевое действие, рассматривается не как изолированный феномен, а как срединное звено коммуникативной цепочки "адресант – текст – адресат". Коммуникация с использованием перевода представляет собой удвоенную коммуникативную цепочку: перевод включается в коммуникативную деятельность более высокого порядка в качестве промежуточного элемента акта коммуникации и протекает с ней в одних и тех же условиях. Это обуславливает специфику перевода как вторичного вида речевой деятельности: цель перевода заключается в том, чтобы произвести речевое действие по заданной программе.

Речевые действия зависят от тех условий, в которых они осуществляются. Следовательно, текст как реализацию действия определяют те же прагматические факторы, которые детерминируют само коммуникативное действие:

1. Интенция (намерение) адресанта.
2. Содержание (предмет, тема) высказывания.
3. Условия и ситуация общения:
 - а) устная или письменная;
 - б) спонтанная или подготовленная;
 - в) наличие / отсутствие обратной связи;
 - г) неофициальная или официальная.

4. Характеристика адресанта и адресата:

- а) социальный статус;
- б) пол, возраст, территориальное происхождение;
- в) отношения между ними.

5. Установка на определённый "языковой образец", по которому строится текст (таким является речевой жанр) [10, с. 17-18; 9, с. 18-19].

Письменный специальный текст – это письменное сообщение, относящееся к определённой области знаний со своей терминологической номенклатурой и несущее профессионально значимую информацию. Он является результатом коммуникативных действий в рамках письменной профессиональной коммуникации, поэтому детерминирован определяющими её прагматическими факторами. Следовательно, для полного понимания процесса письменного специального перевода необходимо рассмотреть особенности письменной профессиональной коммуникации.

На наш взгляд, профессиональная коммуникация – это разновидность научной коммуникации, наиболее близко смыкающаяся с той сферой последней, где речь идет об обмене узкоспециальной информацией между коммуникантами-учеными одной области. Уточним, что научная коммуникация рассматривается как "процесс порождения, передачи и восприятия сообщения, в основе которого лежит научное познание мира" [2, с. 30]. Учитывая, что коммуникация рассматривается как форма деятельности, мы определяем письменную профессиональную коммуникацию как деятельность порождения, передачи и восприятия специальных знаний, объективированных в виде письменных специальных текстов, с целью их (знаний) фиксации, хранения и обмена ими [3, с. 39].

Специфика письменной коммуникации состоит в пространственно-временном рассогласовании речевых действий адресата и адресанта, в силу чего письменная коммуникация всегда имеет отсроченную реализацию, т.к. коммуникативный акт не может полностью реализоваться до тех пор, пока в нем не будут задействованы все три основных звена цепочки "адресант (пишущий) – текст – адресат (читатель)". В акте письменной коммуникации подключение финального звена («читатель») происходит в произвольное время, число адресатов не ограничивается, что ведёт к возникновению неограниченного количества разновременных коммуникативных актов, идентичных в своей начальной и средней части (адресант – текст) и варьирующихся в своей финальной части (адресат). В результате коммуникативный акт темпорально удлиняется и многократно тиражируется. Письменный характер профессиональной коммуникации обуславливает также её подготовленность и официальность, что также отражается на характеристиках письменного текста.

Изучение текста не только в статике – как готового продукта, но и в динамическом аспекте, т.е. в процессе его порождения и восприятия поднимает проблему соотношения мышления и текста и заставляет при изучении текста рассматривать особенности порождающего его мышления. Как известно, научное мышление характеризуется логическим осмыслением окружающего или внутреннего мира. В научном способе отражения и познания жизни доминируют законы прямого, абстрагированного, логико-понятийного представления действительности. Следовательно, предмет профессиональной коммуникации – объективное логическое отражение реально существующего факта, имеющего отношение к специальной предметной области, то есть являющегося частью референтного пространства (фрагмента действительности) данной области.

Специфика предмета профессиональной коммуникации во многом обусловлена особенностями субъекта речи, то есть адресанта. Субъектом речи в профессиональной коммуникации, или адресантом специального текста является специалист в данной предметной области. Для модели адресанта специального текста характерны:

1. Аутентичность модели адресанта. В научном тексте невозможны наличие «речевой маски», завуалированность авторского "Я".
2. Открытая, прямая заявленность фигуры адресанта.
3. Обособленность адресанта от текста.

Внеличный характер профессиональной коммуникации проявляется в почти полном подавлении индивидуально-стилевого параметра функционально-стилевым. Адресант специального текста принимает функционально-коммуникативный статус, который запрещает полностью или заметно ограничивает проявление почти всех личностных характеристик, за исключением интеллектуальных.

Фактор адресанта тесно связан с другим прагматическим компонентом коммуникации – фактором адресата. В современной лингвистике адресат рассматривается не как объект, а как полноправный субъект коммуникации. Заметим, что коммуникация может протекать в двух основных разновидностях: персональной и надперсональной. В первом случае адресатом сообщения выступает конкретное (для адресанта) лицо или группа лиц. Во втором – текст адресуется не известному автору аудитории, исчисление которой невозможно. Письменная профессиональная коммуникация является надперсональной. В тех случаях, когда адресат не известен адресанту, он мыслится обобщенно, приблизительно: адресант создает модель адресата – параметризованного адресата, то есть некую абстрактную личность, наделенную в сознании адресанта определенными возрастными, социальными и прочими признаками. Можно выделить следующие черты типологической модели адресата специального текста:

1. Он формируется одноступенчато: здесь невозможно расслоение на реального и квазиреального адресата за счет введения фигуры персонажа, слушателя и т.п.
2. На уровне целого текста заявленность фигуры адресата не столь эксплицитна, как фигуры адресанта.
3. На уровне организации научного текста могут быть заявлены и некоторые качественные параметры модели адресата, в частности, те, которые характеризуют ожидаемый объем его общекультурной и дисциплинарной эрудиции (иногда цитирование без перевода и пр.) [2, с. 50-51].

Пол, возраст адресата и адресанта в ситуации письменной профессиональной коммуникации несущественны. Социальный статус их одинаков: это квалифицированные специалисты в данной области. Предполагается, что тезаурусы адресанта и адресата одинаковы или очень близки. Наиболее типичным адресатом в профессиональной коммуникации выступает специалист в узкой области дисциплинарного знания. Кроме того, возможен выход в более широкую сферу, где адресатами будут специалисты в той же области, но более широкого профиля. Так создаётся относительно однородная читательская аудитория. Это обуславливает минимальную ориентацию адресанта на восприятие адресата и вместе с тем приводит к достижению наибольшей степени идентичности восприятия, сводящей к минимуму неадекватность или множественность интерпретаций смысла специального текста.

Как мы отметили выше, перевод является промежуточным элементом акта коммуникации. Значит, переводчик как участник коммуникативного акта является его серединным звеном. Таким образом, по отношению к адресанту исходного текста он является адресатом, а по отношению к получателю переводного текста – адресантом. Следовательно, переводчик должен совмещать в себе качества, удовлетворяющие требованиям к адресату и адресанту в данном виде коммуникации. Исходя из представленного анализа типологических черт адресанта и адресата специального текста, мы выделяем следующие характеристики, которыми должен обладать переводчик в сфере профессиональной коммуникации:

1. Он должен иметь сходный профессиональный тезаурус с автором исходного текста и получателем переводного текста.
2. По социальному статусу это должен быть специалист в данной профессиональной сфере.
3. Он должен иметь высокий уровень интеллектуального развития.
4. Он должен знать исходный язык и язык перевода и обладать переводческой компетенцией в сфере профессиональной коммуникации, то есть способностью адекватно преобразовывать письменный иноязычный текст по специальности в текст на родном языке и обратно.

Многочисленность предъявляемых требований делает очевидным, что идеальным переводчиком специальных текстов является специалист в данной предметной области, хорошо владеющий иностранным языком.

Следующий компонент прагматики коммуникации – интенция (намерение) субъекта речи. Она реализуется в форме прагматической установки текста. Как было сказано выше, профессиональная коммуникация в целом выполняет две основные социально-культурные функции. Одна из них состоит в фиксации и хранении специальных знаний, которые, объективируясь в виде текстов, передаются от поколения к поколению. Другая представляет собой непосредственное или опосредованное общение между специалистами.

Последний фактор, детерминирующий коммуникацию, – установка на "языковой образец", по которому строится текст. Таким образом является речевой жанр. Тексты, используемые в определенной области деятельности, образуют специфический речевой жанр, имеющий собственные черты построения, особенности передаваемой информации и предъявляющий особые требования к переводу. Под речевым жанром понимается "класс текстов, традиционно используемых для достижения определенных коммуникативных целей в конкретных условиях общения" [8, с. 28]. Поскольку речевой жанр обслуживает определенный вид коммуникации, то он несет в себе особенности данного вида коммуникации, отражает требования к речи партнеров и их поведению в условиях данного вида коммуникации. Таким образом, речевой жанр позволяет соотнести данную конкретную ситуацию с набором параметров типовых коммуникативных ситуаций, которые есть у человека как производителя текста. С когнитивной точки зрения, речевой жанр – это фрагмент знания о мире, а отдельный текст – это конкретная ситуация. Сознание человека при порождении текста никогда не освобождается полностью от заданных ему текстовых "образцов", поэтому конкретный текст возникает всегда как экземпляр определенного речевого жанра. Следовательно, выбор речевого жанра относится к числу когнитивных макростратегий адресанта. Переводчику необходимо знать правила построения текста данного типа для адекватной его передачи на языке перевода, поэтому одним из этапов обучения переводу специального текста должен стать анализ данных текстов на родном и иностранном языках.

Условия профессиональной коммуникации накладывают отпечаток на особенности организации специального текста: связность, логика соотношений его частей отражают связность и логичность соотношения объектов реальной референтной ситуации, т.е. денотатная структура текста тождественна референтному пространству. Функция профессиональной коммуникации определяет прагматическую установку специального текста как фиксацию и передачу профессионально значимой информации с целью её усвоения и хранения реципиентом. При этом адресант должен убедить адресата в истинности этой информации. Сила убедительности специального текста заключена в логике и последовательности изложения, аргументированности авторских умозаключений, широте привлекаемого извне информационного поля (библиографические отсылки, цитирование источников с указанием их точного адреса, система сносок, аннотаций и пр.). Автор специального текста должен донести до адресата информацию в ясной и официальной форме. "Ясность" и "официальность" признаются основными качествами научной речи [9, с. 73-74]. Правда, исследователи признают, что в специальном тексте всё же присутствуют эмоциональность, образность, оценочность, но эти категории подчинены рациональности отражения предмета коммуникации, поэтому рамки эмоциональности и оценочности здесь предельно ограничены.

Помимо глобальных особенностей построения специального текста, его специфику формирует язык специальности, под которым понимается «совокупность языковых средств, предпочтительно используемая специалистами определённой области знания в целях обеспечения однозначного взаимопонимания» [1, с. 104]. В составе лексики любого языка специальности обычно выделяют три основных слоя: термины, общенаучные слова и общеупотребительные слова. Лексемы общенаучного характера понятны представителям различных наук. Это слова терминологического характера, широко используемые в текстах разных наук и в тоже время достаточно распространенные и за пределами научного функционального стиля. В отличие от них, узкоспециальные термины понятны лишь узкому кругу специалистов. Наличие таких лексем является особенностью специальных текстов, обслуживающих определённую предметную область.

Понимание специального текста может осуществляться на разных уровнях [4, с. 79-80; 5, с. 148]:

1. Оpozнание и первичное осмысление слов и общей структуры текста. Здесь происходит собственно языковое понимание (с использованием только языковой информации). Это формальный уровень понимания, который сливается с восприятием. Понимание в данном случае заключается в выделении отдельных единиц из текста, осознание их самостоятельности и установлении логических связей между ними на основе правил грамматики. Процесс перевода при формальном понимании текста оригинала заключается в автоматизированном прямом ассоциативном соотношении единиц и конструкций исходного языка с соответствующими единицами и конструкциями языка перевода без осознания их смысла.

2. Достижение глубинного, или смыслового понимания текста. Здесь используется не только языковая, но и внеязыковая информация. При этом происходит сопоставление выделенных единиц с существующими в сознании моделями реальной действительности. Здесь также выделяются подуровни в зависимости от имеющихся у переводчика знаний: подуровень представлений; подуровень житейских понятий; подуровень научных понятий.

3. Выход на прагматический уровень понимания, который является развитием смыслового. Его достижение адресатом – главная цель автора текста. На этом уровне осуществляется не только полное понимание коммуникативного намерения автора, но и оценка правильности, новизны, актуальности содержания текста. Думается, достижение прагматического уровня понимания специального текста возможно при максимальном совпадении коммуникативных характеристик адресанта специального текста и его переводчика. Следовательно, владеющий иностранным языком специалист в данной предметной области скорее выйдет на столь высокий уровень понимания специального текста, нежели переводчик-филолог.

С другой стороны, непонимание текста на иностранном языке может вызываться не только незнанием значений слов или грамматических конструкций иностранного языка, но и незнанием свойств конкретных предметов действительности, описываемой в тексте, т.е. нехваткой предметной информации. Этот факт ещё раз говорит о необходимости наличия у переводчика профессионального тезауруса, т.е. экстралингвистических знаний о предмете коммуникации, и заставляет включить предметную компетенцию (помимо коммуникативной иноязычной и собственно переводческой) в состав переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации. Предметная компетенция студентов неязыкового вуза формируется в процессе их обучения основным дисциплинам, что значительно сокращает и оптимизирует процесс обучения специальному переводу.

Выводы. Анализ особенностей профессиональной коммуникации показывает, что неязыковой вуз создаёт благоприятные условия для обучения переводческой деятельности, особенно на старших курсах, т.к. в это время студенты владеют знаниями по основной специальности, а также сформированной иноязычной коммуникативной компетенцией и иноязычным профессиональным тезаурусом. Кроме того, личность выпускника неязыкового вуза практически совпадает с адресантом и адресатом специального текста, что также облегчает осуществление переводческой деятельности. С другой стороны, формирование переводческой компетенции является необходимым и социально значимым аспектом современного высшего образования, т.к. повышает степень социальной адаптации выпускника неязыкового вуза.

Литература:

1. Егоров В.Л. Отбор профориентированной лексики на основе исследования языка специальности // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. Межвуз. сб. науч. тр. Отв. ред. Т.С. Серова. – Пермь: Перм. политехн. ин-т, 1988. – С. 103-113.
2. Колегаева И.М. Текст как единица научной и художественной коммуникации. – Одесса: Обл. упр. по печати, 1991. – 121 с.
3. Кондрашова Н.В. Обучение переводу студентов старших курсов факультета изобразительного искусства педагогического вуза (на материале немецкого языка): Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Санкт-Петербург, 2002. – 239 с.
4. Крупнов В.Н. К вопросу о дальнейшем развитии методики обучения переводу в высшей школе // Тетради переводчика. Науч.-теор. сб. под ред. Л.С. Бархударова. – М.: Высшая школа, 1983. – Вып. 20. – С. 78-84.
5. Лапина Н.Ю. Психологические аспекты понимания научно-технического текста переводчиком-филологом // Психолингвистические проблемы семантики и понимания текста. Сб. науч. тр. Отв. ред. А.А. Залевская. – Калинин: КГУ, 1986. – С. 146-151.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Готика, 1999. – 176 с.
8. Синдеева Т.И. Некоторые особенности композиционно-речевой организации жанра "научная рецензия" // Функциональные стили и преподавание иностранных языков. Сб. ст. Отв. ред. М.Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1992. – С. 27-43.
9. Троянская Е.С. Лингвостилистическое исследование немецкой научной литературы. – М.: Наука, 1982. – С. 170-190.
10. Lerchner G. Literarischer Text und kommunikatives Handeln. In: Sitzungsberichte der sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Bd.127, H.6. Berlin, 1987. – S. 14-59.

Педагогика

УДК 378.2

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

ТЕХНОЛОГИИ МЕНЕДЖМЕНТА СТИМУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Аннотация. Педагог дошкольного образования хорошо видит недостатки общения и характерные проявления общения детей. Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети-дошкольники отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношения взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игры в дошкольном возрасте являются, своего рода, средством познания ребенком окружающей действительности, первой школой, где ребенок учится налаживать контакт с окружающими посредством коммуникативных действий.

Ключевые слова: дети, дошкольный возраст, образование, сюжетно-ролевые игры, воспитание, социализация.

Annotation. The teacher of preschool education sees well the shortcomings of communication and the characteristic manifestations of children's communication. The essence of the game as a leading type of activity is that preschool children reflect in it various aspects of life, the peculiarities of adult relationships, refine their knowledge about the surrounding reality. Games at preschool age are, in a way, a means of the child's cognition of the surrounding reality, the first school where the child learns to establish contact with others through communicative actions.

Keywords: children, preschool age, education, story-role-playing games, upbringing, socialization.

Введение. Ранний возраст детей обусловлен формированием основ социализации. Для каждого возраста характерна своя социальность, но начальный период наиболее важен, его направленность и интенсивность во многом определяется деятельностью семьи и дошкольной образовательной организацией. В дошкольной организации происходит стимулирование социализации с учетом потребностей развития и возраста. В этот период особенно важны игры, так как они выступают важнейшим средством стимулирования и развития ребенка.

Некоторые дети среднего возраста группы вынуждены преодолевать серьезные трудности в отношениях со сверстниками, что, как правило, выражается в неумении находить подход к партнеру по общению. Поддерживать и развивать установленный контакт, согласовывать свои действия в процессе любой деятельности, адекватно реагировать и выражать свою симпатию к конкретному человеку. Отмечаются сложности в умении сопереживать в печали и радоваться успеху других.

Все вышесказанное приводит к различным конфликтам и непониманию собеседников в процессе общения. В данный период возникает потребность формирования определенных норм социо-ролевого поведения и общения. Для детей среднего возраста характерны определенные формы поведения в процессе игры и занятий. На это проявление необходимо влиять и этому способствуют социо-ролевые игры.

Изложение основного материала статьи. Понятия «технология», «педагогическая технология» и «социально-педагогическая технология» имеют свои истоки. Они позволяют понять, как складывались эти понятия в социальной педагогике, сформировались различные виды социально-педагогических технологий, их назначение, сущность и содержание.

Исторически термин «технология» использовался только в инженерно-технической сфере. Такой подход позволяет дать следующее определение технологии – это наука о мастерстве, искусстве практической деятельности.

Технология менеджмента означает временную и пространственную организацию действий для осуществления целенаправленного и согласующего воздействия на объект.

В контексте экспериментальной работы технология менеджмента – это целенаправленное воздействие на социальное развитие дошкольников среднего возраста средствами сюжетно-ролевой игры. В качестве критериев уровня социализации детей выбраны три:

- Усвоение норм и правил общения;
- взаимодействие со взрослыми;
- сотрудничество со сверстниками.

В процессе экспериментальной деятельности на формирующем этапе эксперимента разработана технология менеджмента стимулирования социализации детей среднего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевых игр; апробирована эффективность предлагаемой системы работы в экспериментальной группе.

В соответствии с уровневой моделью Е.В. Рыбака отслеживаются особенности социализации всех детей, при этом выделены четыре основных уровня: высокий, выше среднего, средний, низкий.

Дошкольники с высоким уровнем социализации внешне проявляют живой интерес, в процессе взаимодействия демонстрируют выдержку, спокойствие, богатство эмоций. При усвоении норм и правил общения проявляют самостоятельность, творчество, разумную исполнительность. В процессе взаимодействия со взрослыми и сотрудничества со сверстниками выражают доверие, понимание, согласие, проявляют активность и самоконтроль.

Дошкольники с уровнем социализации выше среднего внешне проявляют интерес, активность, демонстрируют окружающим положительные эмоции. Усваивая нормы и правила общения, дети учатся контролировать себя, проявлять сдержанность, быть вежливыми. В процессе взаимодействия с окружающими наблюдаются сдержанность, желание помочь другим и внимательность.

Средний уровень социализации характеризуется внешним проявлением равнодушия и пассивности. Дети, отнесенные к этому уровню, отличаются слабостью и не эмоциональностью. Безынициативны в вопросах установления контакта как со взрослыми, так и со сверстниками.

Дети в возрасте четырех-пяти лет с низким уровнем социализации как правило грубы и импульсивны. Выказывают неуважение к принятым нормам поведения. Такой ребенок часто выступает инициатором конфликтов, как с товарищами, так и с воспитателем, бурно реагирует на незначительные раздражители, часто кричит или проявляет неоправданно бурную активность. Отношение к окружающим характеризуется открытым или скрытым негативизмом, проявляются обман, подозрительность, заискивание и ложная стыдливость. Практически любое замечание или указание принимают как вызов и реагируют соответствующе.

Диагностическое обследование детей среднего дошкольного возраста по методике С.П. Сосниной проводилось во второй половине дня, индивидуально с каждым ребенком; включало четыре методики с серией заданий. Сначала, для определения уровня социализации, а именно: понимания ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, дошкольникам было предложено рассмотреть картинки, на которых нарисованы дети и взрослые; внимательно выслушать то, что говорит педагог, выбрать картинку, на которой изображен правильный ответ и поставить крестик в кружочке рядом с ней.

Вторая методика с целью выявления уровня развития навыков общения, а именно: понимания ребенком состояния сверстника, предусматривала соотнесение сюжетной картинке с выражением лиц детей.

Целью проведения третьей методики было выявление уровня развития коммуникативных способностей, а именно: представления детей о способах выражения своего отношения ко взрослому, для чего дошкольникам предлагалось посмотреть на картинку, подумать, что на ней происходит, и отметить крестиком ситуации правильного поведения.

Согласно четвертой методике, для выявления уровня развития коммуникативных способностей, а именно: представления ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику, предлагалось рассмотреть картинку с изображением ребенка в определенной ситуации и соотнести ее с поступками детей сюжетных картинок. Выбор правильного, по мнению диагностируемого ребенка, поведения также отмечалось постановкой крестика в кружочке рядом с ней.

В зависимости от количества правильно выполненных заданий, ребенку давалось от 1 до 3 баллов по каждой из методик; оценки в баллах и их интерпретация соответствовали методическим указаниям С.П. Сосниной. Данная система работы направлена на стимулирование социализации, а также всех описанных выше навыков общения.

В ходе проведения диагностики, к высокому уровню социализации отнесены дошкольники, набравшие в общем после выполнения всех заданий 11-12 баллов; дошкольники с уровнем социализации выше среднего, набрали 9-10 баллов; дошкольники, набравшие 6-8 баллов, отнесены к среднему уровню социализации; дошкольники, набравшие 4-6 баллов, соответствуют низкому уровню социализации.

Анализ данных, полученных в результате диагностики детей среднего дошкольного возраста, участвующих в эксперименте, показывает, что в целом общий уровень социализации у дошкольников средний. Однако у дошкольников наименее сформировано умение взаимодействовать со взрослыми, особенно малознакомыми; нет имеют оформленных представлений о социально приемлемых правилах общения со взрослыми. Кроме того, в процессе диагностики умений сотрудничать со сверстниками, выявлено слабое развитие выражения своих мыслей, навыков дискуссии.

После анализа полученных данных и на их основании для дальнейшего проведения экспериментальной деятельности были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная, с одинаковым общим уровнем социализации дошкольников. Сравнивая показатели, можно сделать вывод о том, что в обеих группах высокий уровень социализации составил 13%, выше среднего – 17%, средний уровень достиг 43%, а низкий – 27% (Диаграмма 1).

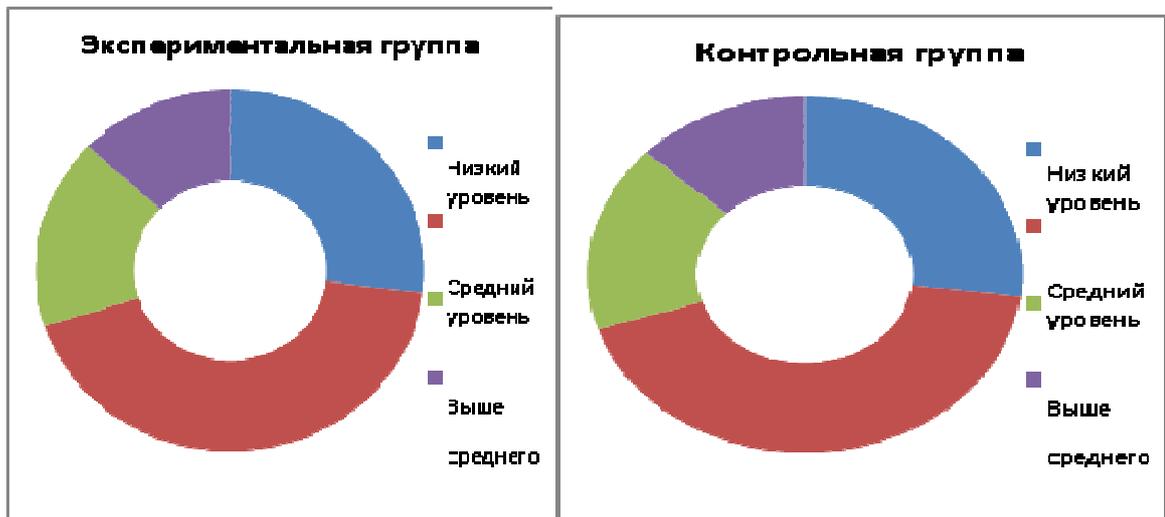


Диаграмма 1

Проводя сравнительный анализ по диагностическим критериям, можно наблюдать, что уровень усвоения норм и правил общения в экспериментальной группе (Диаграмма 2) несколько выше: высокий уровень составляет 20% по сравнению с 10% в контрольной группе; при этом средний и низкие уровни в обеих группах одинаковые – по 40% и 30% соответственно. Умение взаимодействовать со взрослыми, наоборот, более развито в контрольной группе (Диаграмма 3): высокий уровень составил 20% по сравнению с 10% в экспериментальной группе; средний уровень в обеих группах – 40%, низкий – достигает 30%. Уровень сформированности навыков общения при сотрудничестве со сверстниками в экспериментальной и контрольной группах одинаковый и составляет: высокий – по 10%, выше среднего – по 20%, средний – по 50% и низкий – по 20%.

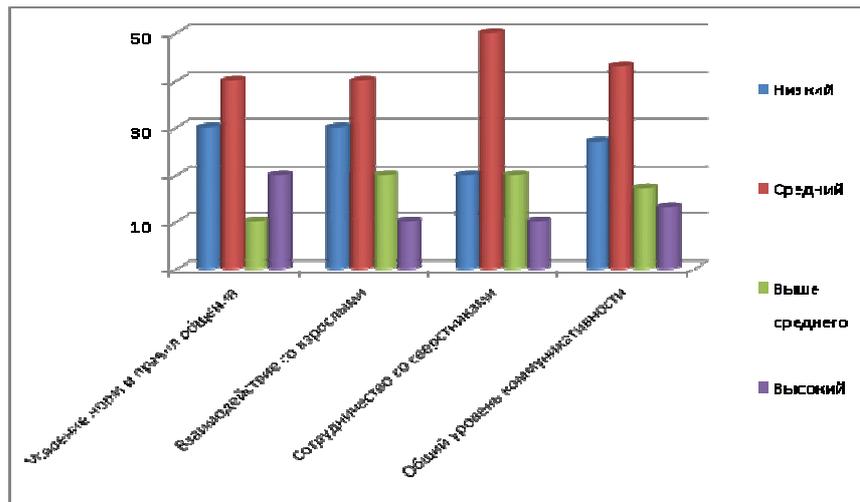


Диаграмма 2

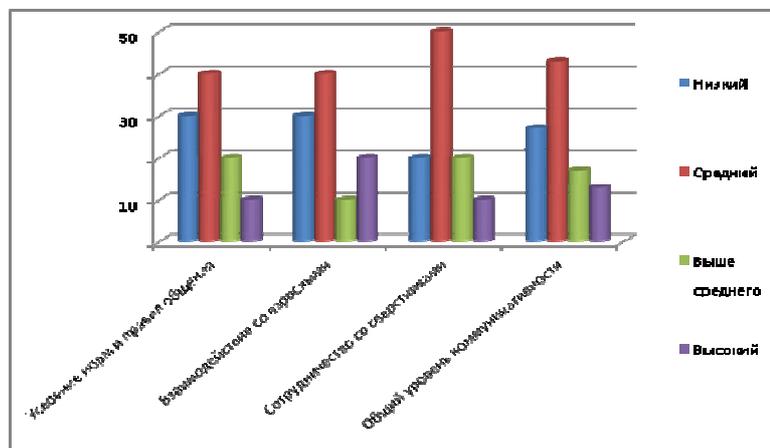


Диаграмма 3

Таким образом, проведенная на констатирующем этапе экспериментального исследования диагностика детей среднего дошкольного возраста с целью выявления уровня их социализации и сравнительный анализ полученных данных позволили сформировать экспериментальную и контрольную группы из дошкольников – участников эксперимента с одинаковым общим уровнем социализации. А также выявить наиболее слабые стороны в усвоении дошкольниками норм и правил общения, при взаимодействии со взрослыми и сотрудничестве со сверстниками. Все это указывает на необходимость проведения дополнительной работы по формированию социализации у детей среднего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры и позволяет приступить к формирующему этапу экспериментального исследования. Предлагаемая система работы включает в себя: разработанные план-схемы конспектов сюжетно-ролевых игр с указаниями общей стратегии игрового взаимодействия с детьми среднего дошкольного возраста, рекомендации по руководству педагогом организацией и проведением сюжетно-ролевой игры с целью развития социализации и навыков общения каждого ребенка, словарный минимум, осваиваемый в процессе игры; а также перечень необходимых условий в группе для самостоятельного развертывания детьми игрового сюжета.

В процессе экспериментальной деятельности на формирующем этапе эксперимента разработана технология менеджмента стимулирования социализации детей среднего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевых игр; апробирована эффективность предлагаемой системы работы в экспериментальной группе. Данная система работы направлена на стимулирование социализации, а также всех описанных выше навыков общения. Предлагаемая система работы включает в себя: разработанные план-схемы конспектов сюжетно-ролевых игр с указаниями общей стратегии игрового взаимодействия с детьми среднего дошкольного возраста, рекомендации по руководству педагогом организацией и проведением сюжетно-ролевой игры с целью развития социализации и навыков общения каждого ребенка, словарный минимум, осваиваемый в процессе игры; а также перечень необходимых условий в группе для самостоятельного развертывания детьми игрового сюжета. При осуществлении различных видов взаимодействия, учитываются интересы дошкольников, возрастные особенности и данные. Активное взаимодействие со сверстниками вызывает интерес, способствует формированию личности и способствует социализации детей.

Выводы. Проводя сравнительный анализ в целом по диагностическим критериям обеих групп, можно наблюдать, что показатель уровней по каждому из критериев в экспериментальной группе выше, чем в контрольной (Диаграмма 4). Уровень усвоения норм и правил общения: высокий уровень в экспериментальной группе составляет 30% по сравнению с 20% в контрольной группе; выше среднего – в экспериментальной и контрольной группах составляет 40%; средний уровень – в обеих группах достиг 30%; низкий уровень – в контрольной группе составил 10%, тогда как в экспериментальной группе – отсутствует.

Умение взаимодействовать со взрослыми: высокий уровень в экспериментальной и контрольной группах составляет 30%; выше среднего – в экспериментальной группе достиг 50% по сравнению с 30% в контрольной группе; средний уровень – в экспериментальной группе составляет 20%, а в контрольной группе – 30%; низкий уровень – в контрольной группе составил 10%, тогда как в экспериментальной группе – отсутствует.

Уровень сформированности навыков общения при сотрудничестве со сверстниками: высокий уровень в экспериментальной группе составляет 30%, а в контрольной группе – 10%; выше среднего – в экспериментальной группе составляет 30%, а в контрольной группе – 40%; средний уровень достиг в экспериментальной группе 30%, в контрольной группе – 40%; низкий уровень в обеих группах составил по 10%.

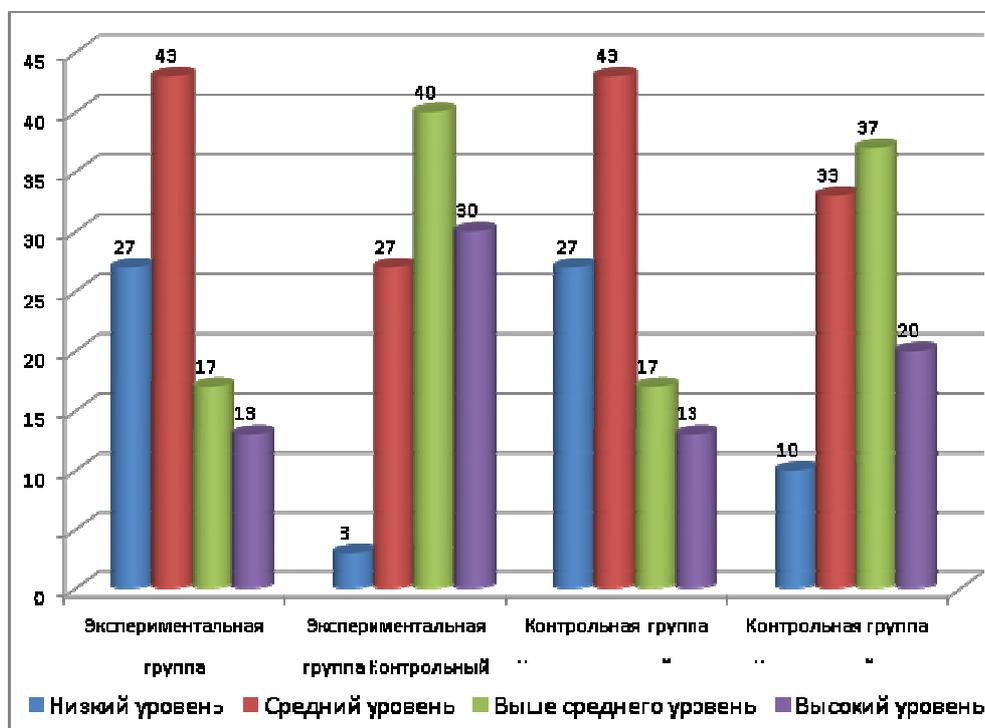


Диаграмма 4

Технология менеджмента – целенаправленное воздействие на социальное развитие дошкольников среднего возраста средствами сюжетно-ролевой игры. Для повышения эффективности формирования навыков общения процесса социализации у детей дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры в организации дошкольного образования рекомендуется:

- информировать родителей о значимости сюжетно-ролевой игры в жизни ребенка, в формировании его навыков общения и способности к дальнейшей социализации;

- вовлекать родителей в организацию игровой деятельности детей и к обогащению развивающей игровой среды;
- регулярно обогащать окружающую ребенка предметно – развивающую игровую среду самыми разнообразными, новыми для него элементами и стимулами с целью развития его игровых навыков.

Литература:

1. Асмолова А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 1997.
3. Аникеева Н.П. Воспитание игрой – М., 1997.
4. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: Сборник / Под ред. Т.И. Бабасовой, З.А. Михайловой. – СПб., 2004.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. Проблемы развития психики. – М., 1972.
6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. – 2-е изд. – М., 2001.
7. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под редакцией Лисиной М.И. – М., 1980.
8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2003.
9. Феофанов В.Н. Особенности межличностных отношений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками в условиях инклюзивного образования / В.Н. Феофанов, Н.П. Константинова, Ю.А. Королева // Образование и наука. – 2020. – №5. – С. 67-89

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Копцева Татьяна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры живописи Копцев Виктор Петрович

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

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ДИНАМИКИ И СТАТИКИ В АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ДЕТСКИХ РИСУНКАХ

Аннотация. В статье сделан анализ тенденций художественного развития ребенка, основанного на возрастной специфике изображения статичных и динамичных изобразительных образов животных. Показана зависимость детских композиционных построений от использования ребенком художественного материала, его умения применять выразительные средства: линию, цвет, ритм, динамику и статику для достижения творческих замыслов. Сделан вывод о том, что рисунки мальчиков отличаются большей динамичностью, чем работы девочек. Выявлена зависимость результатов детского изобразительного творчества от форм и методов педагогического влияния.

Ключевые слова: статика, динамика, изобразительное искусство, выразительные средства, социокультурный проект «Передвижничество», гендерные особенности развития.

Annotation. The article analyzes the trends in the artistic development of the child, based on the age specifics of the image of static and dynamic visual images of animals. The article shows the dependence of children's compositional constructions on the use of artistic material by the child, his ability to use expressive means: line, color, rhythm, dynamics and statics to achieve creative ideas. It is concluded that the drawings of boys are more dynamic than the works of girls. The dependence of the results of children's visual creativity on the forms and methods of pedagogical influence is revealed.

Keywords: statics, dynamics, visual arts, expressive means, socio-cultural project "Peredvizhnichestvo", gender features of development.

Введение. В композиции детского рисунка находит отражение опыт ребенка по освоению окружающего мира и мира искусства, опыт бытования в семье, детском саду, школе, опыт общения с животными. Немецкий педагог Фридрих Фрёбель придавал огромное значение технологии создания ребенком рисунка или конструкции, выделял этапы освоения предметных действий с художественным материалом в процессе игровой и образовательной деятельности.

Ныне в педагогике искусства также весомое внимание уделено развитию художественных навыков и умений детей дошкольного и школьного возраста, необходимых им для воплощения творческого изобразительного замысла. Исследование и обработка юными художниками живописных и графических техник рисования способствует накоплению обучающимися опыта творческого действия.

Система занятий по художественно-экологической программе «Природа и художник» (автор Т.А. Копцева) предполагает модульное распределение содержания по четырем линиям развития: Я и мир природы, Я и мир животных, Я и мир человека, Я и мир искусства. Как в дошкольном, так и в школьном звеньях художественного образования особый интерес у детей всех возрастных групп вызывает анималистическая тематика занятий: насекомые, рыбы, птицы, динозавры, домашние и дикие животные, экзотические звери, фантастические животные и др. [3, 4, 5, 6].

По детскому рисунку можно определить возраст ребенка и степень влияния на него педагогических методов и технологий. В книге «Художественное творчество и воспитание» [1] А.В. Бакушинский выявил периодизацию художественного роста ребенка в зависимости от его двигательной и зрительной активности и определил зависимость творческого роста воспитанников от руководства наставника.

Изложение основного материала статьи. Статика и динамика – это выразительные качества результатов детского изобразительного творчества. Их природа сложна и во многом зависит от законов возрастного развития ребёнка, а также от целесообразных методов художественно-педагогического воздействия. Сравнительный анализ рисунков детей 3-7 лет, ежегодно поступающих на международный конкурс детского изобразительного творчества «Я вижу мир», организованного ФГБНУ «ИХОиК РАО» при поддержке Международного союза педагогов-художников», позволяет выявить устойчивые возрастные тематические доминанты, предпочтения детей, выделить стадии их творческого роста: от схемы до правдоподобного и реалистического изображения.

Статика (лат. *staticus*, от греч. *statos* – «стоящий») – в изобразительном искусстве – качество покоя, равновесия зрительных сил, уравновешивание. Статика в композиции детского рисунка достигается отсутствием диагональных линий, свободного места перед объектом и наличием вертикальных линий, дети рисуют животных стоящими или спящими, задумчивыми или уставшими. Темы детских рисунков подчеркивают статичность композиций: Дремлющий кот, Внимательный Хрюша, Стоящий бык и др.

Динамика (от греч. *dynamis* – «сила») – это чередование каких-либо элементов в определенной последовательности. В динамичных композициях элементы располагаются по диагональным осям или свободно размещаются в углу листа или ритмично, по кругу или хаотично и др., что отличает их от статичных. Движение нарисованных животных: поднятая лапа, поворот шеи или хвоста способствует восприятию картины как динамичной. Темы детских рисунков подчеркивают динамичность композиций: Бег лошади, Прыгающий кот, Летящая птица и др.

Цвет – средство выражения, которым можно подчеркнуть фантастичность или реальность образа, статику или динамику. Контраст дополнительных цветов, а также светлых и темных усиливает ощущение действия в рисунке. Сближенные цвета, нюансный колорит наоборот вызывает у зрителя ощущение покоя и умиротворенности. Через цвет ребенок выражает свое отношение к изображенному. Хроматические (черно-бело-серые) и ахроматические (многоцветные) цвета и их сочетания создают нюансные (неконтрастные) или контрастные работы, что усиливает или ослабевает состояние тишины и придает детскому рисунку динамичность или статичность.

Линия, штрих, точка, пятно – являются выразительными средствами композиции. Заполняя пространство рисунка эти выразительные средства создают напряжение.

Фриз – размещение изображений в рисунке на одной линии, характерная черта статичной композиции. Но «движение» рисунку придает цветовое оформление работы. Пятна разбросаны на листе и вызывают у зрителя динамическое чувство веселья. Многоплановая композиция приходит на смену фризовой. Дошкольник начинает учитывать перспективное изменение предметов: ближе – больше, дальше – меньше. В рисунке контраст цветовых пятен способствует напряжению, а следовательно, и динамичности композиции. Разбеленные цвета (нюансный колорит), пастельный нежный способствуют меланхоличному восприятию рисунка и усиливают ощущение выразительности.

Силуэт как средство выражения влияет на восприятие рисунка. Изображение силуэтного образа черной кошки тушью щетинной кистью, углем, фломастером или гуашью, воспринимается зрителем с настороженностью. Названия силуэтных анималистических рисунков говорят сами за себя: «Кошка, которая гуляет сама по себе», «Черный кот за углом», «Кот-охотник», «Беспокойный черный ворон» и др.

Обрывная и разрезная аппликация обладают потенциалом динамического силуэта. Композиции с двумя или несколькими животными, с применением заграживания одного другим, усиливает восприятие замысла, как динамичного. «Караван верблюдов в пустыне», «Путешествие семьи пингинов», «Зебры играют» – это лишь небольшой список тем, в которых цветные пятна и заграживание одного изображения другим обеспечивают созданию эффекта дали и движения.

Гендерные особенности проявляются в выборе тем для рисования. Мальчики с неизменным интересом рисуют динамичные батальные сцены и сцены охоты: «Сражение», «Охота на мамонтов», «Коррида» и др. Мальчиков увлекают путешествия в дальние страны, экзотические животные, опасные жизненные ситуации. В отличие от девочек их рисунки отличает желание нарисовать движение: «Скачки», «Соревнование», «Путешествие к неведомым мирам» и др. Девочки чаще, чем мальчики, изображают миролюбивые сцены, сцены из семейной повседневной жизни, сказочные образы: «Сказочный пони», «Птица с птенцами», «Пингвины – заботливые родители» и др.

Черный маркер часто используется детьми в качестве предпочтительного изобразительного средства. Бытует мнение, что детям больше нравятся цветные картинки. Но опыт показывает, что все зависит от индивидуальных предпочтений. Многие маленькие художники предпочитают черный цвет, потому что он, по их мнению, «четкий», «конкретный», «сильный», «уверенный», «главный»: «Черный петух – красавец», «Черная пантера гордая», «Высокий черный страус» и др. Рисунки по большей степени динамичные, организованы на контрасте светлого и темного цвета.

Особый интерес юные художники разных возрастных групп проявляют к сухим графическим материалам: уголь, сангина, пастель, соусы, школьные цветные мелки, применяя приёмы работы торцом, растиркой, плашмя. Бархатистость изобразительной поверхности, созданная в результате применения способа растирки, придает композициям особую выразительность: «Нежная лошадка», «Птицы-певуны», «Совы спит» и др. Особенно радуют детей выразительные свойства масляной пастели, она «подкупает» их своей красотой и звонкостью цвета: «Праздник у зверей», «Красота морских обитателей», «Бабочка-красавица» и др. Рисунки поражают нюансным решением образного строя.

Одни дети, реализуя свой замысел, сразу выполняют рисунок выбранным материалом, другие – предварительно создают на листе линейный рисунок карандашом, гелевой ручкой или фломастером и лишь потом расцветчивают его. Способ предварительного рисунка особенно приемлем при создании сложной по замыслу композиции, например, иллюстрации.

Литературные произведения выступают эмоциональным стимулом творческой деятельности ребенка, сюжет сказки или рассказа, загадки или песенки с описанием действия помогает ему в создании оригинальной динамичной или статичной композиции рисунка. Использование смешанных техник (масляная пастель + акварель или гелевая ручка + акварель, или фломастер и школьные цветные мелки, или др.), способствует «погашению» или усилению динамичности рисунка, придавая ему особую загадочность: «Животные в космосе», «Таинственные глубоководные рыбы», «Ночные бабочки» и др. Использование смешанной техники, обрывной и разрезной аппликация и фломастера позволяет ребенку создать завершённый изобразительный образ как статичный, так и динамичный в зависимости от замысла: «Крокодил солнце в небе поглотил», «Тараканище», «Чудо-юдо рыба-кит» и др.

Выводы. Анализ рисунков про животных детей от 3 до 7 лет показал, что тема «Животные» интересна и близка детям всех возрастных групп. Содержание рисунков свидетельствует о том, что результаты детского изобразительного творчества зависят от форм и методов педагогического влияния. В детских рисунках проявляется индивидуальность автора, его гендерные особенности. Статика и динамика осознанно или неосознанно используемая ребенком как средство художественного выражения, позволяет подчеркнуть своеобразие их интересов и замыслов. Опыт работы с детьми показывает, что выразительность динамичных или статичных работ детей продиктована их двигательной или зрительной активностью.

Таким образом, выразительность статичной или динамичной композиции детского рисунка определяется возрастным фактором, художественными материалами, которыми работает юный художник, индивидуальными особенностями развития ребенка и теми методами работы, которые использует педагог.

Литература:

1. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание [Текст] / А.В. Бакушинский / Сост. Н.Н. Фомина, вступит. статьи Н.Н. Фомина, Т.А. Копцева. – М.: Карапуз, 2009. – 304 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.
3. Копцева, Т.А. Природа и художник: программа по изобразительному искусству. [Текст] / Т.А. Копцева. – М.: Сфера, 2008. – 206 с.
4. Копцева, Т.А., Селезнева Г.Б., Сырых Н.В., Фомина О.Н. Я и мир животных. Сценарий игр-занятий. ФГОС: художественно-эстетическое развитие ребёнка в дошкольном детстве. Изобразительная и конструктивно-модельная

деятельность: Учебно-метод. пособие / Под ред. Т.А. Копцевой. – М.: Дрофа, 2014. – 168 с., 16 с. цв.вкл. – (От задачи – к результату).

5. Копцева, Т.А. Изобразительное искусство: программа для образовательных учреждений 1-4 классов. – Смоленск.: Ассоциация XXI век, 2011.

6. Копцева, Т.А. Готовимся к школе. Сказки про маленького художника. Маленький художник и мир животных. Тетрадь для детей старшего дошкольного возраста. В 5 частях. Часть 2 [Текст] / Т.А. Копцева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2019. – 64 с.: ил. – (Ступеньки детства).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Королева Елена Владимировна

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

студент магистерской программы Леонтьев Михаил Сергеевич

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ MOODLE В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается технология реализации образовательной системы MOODLE на занятиях по английскому языку в вузе. Выявлены этапы создания электронного курса в образовательной системе MOODLE. Представлены данные опытно-практической работы, которые подтверждают целесообразность применения образовательной системы MOODLE при обучении грамматической стороне речи студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: образовательная система MOODLE, грамматические навыки, уровни сформированности грамматических навыков, система упражнений.

Annotation. This article discusses the technology of the implementation of the educational system MOODLE in the classroom in English at the university. The stages of creating an electronic course in the MOODLE educational system have been identified. The data of experimental and practical work are presented, which confirm the expediency of using the educational system MOODLE when teaching the grammatical side of speech to students of non-linguistic specialties.

Keywords: educational system MOODLE, grammatical skills, levels of formation of grammatical skills, system of exercises.

Введение. Современные реалии приводят к изменению образовательного процесса. В него активно внедрилось смешанное обучение как в высших учебных заведениях, так и в общеобразовательных. Сейчас внимание образовательных учреждений сконцентрировано на дистанционном обучении, где большую роль играют информационно-коммуникационные технологии.

Для реализации дистанционного образования преподаватели используют различные платформы и площадки, адаптируя их под свой предмет или курс, возраст и уровень студентов. Новые условия диктуют свои правила: педагоги вынуждены излагать материал с помощью различных вариантов образовательной среды. Одним из таких вариантов является образовательная система MOODLE. Она позволяет создавать дистанционные курсы для обучения, включая в себя необходимые материалы. Данная образовательная среда является удобной, прогрессивной формой работы для педагогов, позволяет обучающимся самостоятельно познавать предмет, углублять свои знания [1].

Образовательная система MOODLE является сегодня одной из наиболее популярных в мире платформ электронного обучения, созданных для совместной работы в образовательных сообществах, и завоевавшая сердца миллионов единомышленников. Условиями успеха этой образовательной системы являются открытый программный код и как следствие большое количество программистов, участвующих в проекте и осуществляющих постоянное обновление системы и новых приложений. Этот фактор делает ее достаточно безопасной и современной, а также привлекательной для многих образовательных сообществ [3].

Изложение основного материала статьи. Новые технологии являются новой парадигмой образования, они предполагают, что сегодня преподаватель – это наставник, мобилизующий интеллект студента высшей школы в бескрайнем море информации, а не только обладатель знаний. На сегодняшний момент важно не только иметь доступ к информации, но и уметь правильно с ней работать.

Образовательная система MOODLE и ее аналоги позволяют работать всем вместе и преподавателям, и студентам. Эту систему отличает доступность и гибкость. Немаловажно и то, что это еще и достаточно рациональная интерактивная среда, рассчитанная на различные категории обучаемых. Предоставление доступа к платформе и ее контенту из любой отдаленной точки страны и мира является еще одним ее безусловным плюсом в сравнении с традиционными методами обучения [6].

Преподаватель имеет мощный инструментарий для работы с обучающимися иностранному языку. В первую очередь это сочетание элементов курса таких как лекция, тест, задание и многие другие. Это позволяет достигнуть синергетического эффекта при решении самых сложных задач обучения иностранному языку.

Уникальность образовательной системы MOODLE в формировании грамматических навыков английского языка заключается в том, что в ее арсенале имеется возможность использования огромного количества ресурсов в том числе и внешних, а также наличие большого количества инструментов системы, которые постоянно находятся в развитии. Все это позволяет создать разнообразный учебный материал по грамматике английского языка и довести его до обучаемых в интересной форме и как следствие добиться максимального положительного эффекта [4].

Использование образовательной системы MOODLE для формирования грамматических навыков на занятиях английского языка позволяет создать аудио- и видео сопровождение, дающие возможность преподавателю более наглядно и точно объяснить грамматические правила, которые являются особенно сложными и, например, не имеют эквивалента в русском языке.

Возможности образовательной системы MOODLE, используемые на занятиях по английскому языку, широко применяются для поэтапной работы с грамматическим материалом. Этапы работы следующие:

- а) ознакомление;
- б) тренировка;

- в) использование;
- г) контроль уровня сформированности грамматических навыков [10].

При подготовке к реализации данных этапов необходимо создать электронный курс в образовательной системе MOODLE и провести входное тестирование сформированности грамматических навыков у студентов.

Создание курса как правило содержит три этапа:

1. первый этап – это проектирование электронного курса;
2. второй этап – это подготовка материалов;
3. третий этап – это компоновка материалов [2].

Рассмотрим возможности обучения грамматической стороне речи с использованием образовательной системы MOODLE.

Начальный уровень сформированности грамматических навыков определяется посредством входного тестирования, которое проводится для определения уровня готовности студентов к изучению предстоящих грамматических тем. Для проведения входного тестирования используется инструмент образовательной системы MOODLE «Тест».

Теперь перейдем непосредственно к этапам формирования грамматических навыков. Для ознакомления с грамматическим материалом преподаватель должен предоставить информацию по изучаемой теме грамматики английского языка. Наряду с этим, педагог располагает задания для самоконтроля после каждой темы.

При этом очень эффективно в плане ознакомления с новым грамматическим материалом использовать прием сопровождения заданий видеофайлами с объяснением грамматики. Видеофайл (как созданный собственноручно, так, и специально отобранное видео из видеохостинга «Youtube») можно использовать для лучшего понимания и визуализации грамматического материала [10].

Помимо использования видеофайлов для ознакомления с грамматическим материалом, преподавателем может быть использован инструмент «Книга», который удобен для подачи информации такой как таблицы или текст.

Для ознакомления с новым грамматическим материалом наиболее эффективен инструмент «Лекция» с контрольными вопросами.

Теперь рассмотрим основной этап формирования грамматических навыков, а именно, этап тренировки использования грамматического материала. Для организации тренировочного процесса формирования грамматических навыков необходимо разработать систему упражнений в образовательной системе MOODLE.

Согласно Е.И. Пассову, целесообразно использовать следующую систему упражнений по формированию грамматических навыков: языковые грамматические упражнения; условно-речевые грамматические упражнения; речевые грамматические упражнения [9].

Языковые упражнения целесообразнее предъявлять применяя инструмент «ТЕСТ», предлагая задания типа «Множественный выбор». При этом важно задействовать интересные видеоматериала или таблицы, которые были представлены на ознакомительном этапе. В случае ошибки в варианте ответа образовательная система MOODLE перенаправляет студента на страницу с видеолекцией или таблицей с необходимым грамматическим материалом для повторного просмотра. Если студент успешно справился с заданием, то предлагаются новые страницы-задания, выполнив которые, он получает балл в «Журнале оценок» [10].

Условно-речевые упражнения представляют собой определенную учебно-речевую ситуацию в учебных условиях. Примеры заданий могут быть следующие: написание текста по образцу; задания на трансформацию и дополнение, которые представляют ряд незаконченных предложений с заданием закончить их по смыслу; создание текста с применением опоры [5].

На этапе применения активно используются речевые упражнения. Речевые упражнения представляют собой задания открытого типа на построение диалогической и монологической речи с применением фраз, отражающих свою точку зрения на поставленную проблему.

На конечном этапе формирования грамматических навыков необходимо выявить итоговый уровень сформированности грамматических навыков с целью оценки полученных знаний у студентов по изученным темам грамматики английского языка. Для данной цели хорошо подойдет инструмент «Тест». Образовательная система MOODLE позволяет преподавателю проводить комплексный анализ результатов всех тестов студентов, контролировать оценки, ошибки и качество вопросов [8].

Для того, чтобы удостовериться, действительно ли использование образовательной системы MOODLE способствует более эффективному обучению грамматической стороне речи, нами была проведена опытно-практическая работа.

Опытно-практическая работа проводилась в НГПУ им. Козьмы Минина. В исследовании принимали участие студенты 2 курса группы ИП-19-1.

Опытно-практическая работа была реализована в три этапа.

На подготовительном этапе были поставлены следующие цели: создание курса дистанционного обучения «Иностранный язык» в образовательной системе MOODLE; анализ учебно-методического комплекса «English File Pre-intermediate»; выявление начального уровня сформированности грамматических навыков группы.

Нами был проведен входной контроль начального уровня сформированности грамматических навыков группы ИП-19-1. Студентам предлагался тест закрытого типа на множественный выбор, состоящий из 20 вопросов, к которым необходимо выбрать один правильный вариант ответа. Данная работа проходила в образовательной системе MOODLE.

При проведении первичной диагностики были получены результаты: 32% студентов характеризуются высоким уровнем сформированности грамматических навыков; 42% студентов имеют средний уровень сформированности грамматических навыков; низкий уровень сформированности грамматических навыков преобладает у 26%.

На основном этапе нами осуществлялась ознакомление и презентация нового грамматического материала, была разработана и реализована система упражнений. Цель – повышение уровня развития грамматических навыков.

Для презентации нового грамматического материала с помощью инструмента «Гиперссылка» была размещена бесплатная обучающая видеолекция из видеохостинга «Youtube» с наглядной иллюстрацией новых грамматических правил.

На второй стадии формирования грамматических навыков была сформирована и включена в образовательный процесс система упражнений, направленная на повышение уровня развития грамматических навыков, в которую вошли языковые, условно-речевые упражнения. Данные виды упражнений была размещена при помощи инструмента «Тест». Используемый тип задания – на соотнесение, с развернутым свободным ответом (диалог).

Для реализации речевых упражнений был задействован инструмент «Задание». Данные упражнения были представлены творческими письменными заданиями в виде эссе, сочинений и устных заданий в качестве составления монолога или диалога с использованием изучаемого грамматического материала.

На контрольном этапе опытно-практической работы нами была осуществлена итоговая диагностика уровня сформированности грамматических навыков у студентов первого курса группы ИП-19-1 с последующей интерпретацией результатов.

Повторная диагностика преследовала следующую цель – определение динамики уровня сформированности грамматических навыков у студентов после опытно-практической работы. Для итогового тестирования была задействована образовательная система MOODLE, инструмент «Тест».

В ходе проведенного тестирования нами были получены результаты: у 51% студентов был выявлен высокий уровень сформированности грамматических навыков; у 37% студентов наблюдался средний уровень сформированности грамматических навыков; низкий уровень сформированности грамматических навыков был отмечен у 12% студентов.

Наряду с этим, сопоставление результатов, полученных в процессе осуществления подготовительного и итогового этапа нашей опытно-практической деятельности позволяет утверждать, что многие студенты проявили достаточно высокий уровень сформированности грамматических навыков, показатели которого повысились после целенаправленного внедрения системы грамматических упражнений.

Мы полагаем, что использование разработанной системы упражнений в образовательной системе MOODLE в учебном процессе имеет большие перспективы. Предлагаемый способ работы по формированию грамматических навыков может послужить основой дальнейших разработок методик работы с грамматикой английского языка.

Выводы. В заключении отметим, что целенаправленное использование инструментов образовательной системы MOODLE способствует продуктивному процессу формирования грамматических навыков английского языка, позволяя производить тщательный подбор и систематизацию необходимого теоретического грамматического материала, производить его презентацию в новой, интересной форме, отслеживая степень его усвоения. Использование инструментов образовательной системы MOODLE способствует эффективному формированию грамматических навыков в разных условиях обучения: как в контактной работе, так и в самостоятельной работе студентов.

Литература:

1. Дубских А.И. Возможности электронной образовательной платформы MOODLE для обучения иностранным языкам / А.И. Дубских, О.В. Кисель, А.В. Бутова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – №12-1. – С. 167-171.
2. Захарова М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка / М.В. Захарова // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 06. – С. 106-116.
3. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №3. – С. 3.
4. Королева Е.В., Олейник М.А. Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2018. – С. 65-67.
5. Кручинина Г.А., Королева Е.В. Современные технологии в обучении иностранным языкам: "Мозговой штурм" // Известия Балтийской Академии Рыболовства Флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). – Калининград: Издательство БГГАРФ. – 2018. – № 2 (44). – С. 162-168
6. Маринина Ю.А., Кручинина Г.А., Гусева Л.В., Королева Е.В., Оладышкина А.А. // Цифровая гуманитаристика: возможности использования интеллектуальных обучающих систем в обучении иностранным языкам Научно-техническая революция: вчера, сегодня, завтра / Под ред. Попкова Е., Серги Б. – Конспект лекций в сетях и системах. – Том 129. – Спрингер, 2020. – С. 395-402. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47945-9>
7. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А., Яркова Д.Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №4. – С. 14.
8. Минеева О.А. Организация тестирования в системе MOODLE при обучении иностранному языку / О.А. Минеева, М.В. Даричева. // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3 (13). – С. 81-86.
9. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык. – 2007. – 214 с.
10. Худолей Н.В. Методика использования инструментария LMS MOODLE для развития навыков коммуникации на иностранном языке у студентов неязыкового ВУЗА / Н.В. Худолей. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 10. – С. 385-390.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Корчагина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. По данным Всемирной организации здравоохранения около 60% погибших людей в результате несчастных случаев могли быть спасены, если бы им своевременно оказали первую помощь. Современная статистика в России показывает, что если бы своевременно и правильно оказывали первую помощь, то, как минимум 15% смертельных исходов от несчастных случаев удалось бы избежать. Все эти данные свидетельствуют о низкой эффективности оказания первой помощи очевидцами на месте происшествия в нашей стране. Формирование практических умений по оказанию первой помощи – это задача школьного образования. В работе представлены методические основы формирования практических умений в области оказания первой помощи у обучающихся при использовании мультимедийных средств обучения.

Ключевые слова: практические умения, оказание первой помощи, обучающиеся, школьное образование, мультимедийные средства обучения.

Annotation. According to the World Health Organization, about 60% of people who died as a result of accidents could have been saved if they had received first aid in a timely manner. Modern statistics in Russia show that if first aid had been provided in a timely and correct manner, at least 15% of deaths would have been avoided. All these data indicate the low effectiveness of first aid provided by eyewitnesses at the scene of the incident in our country. The formation of practical skills in first aid is the task of school

education. The paper presents the methodological foundations of the formation of practical skills in the field of first aid for students using multimedia teaching tools.

Keywords: practical skills, first aid, students, school education, multimedia teaching tools.

Введение. Сохранением своего здоровья и личной безопасности, человечество занималось с давних времён до наших дней. Люди всегда существовали в окружении многих опасностей. Раньше были простые опасности, но с развитием цивилизации добавились новые, более сложные, такие как техногенные, социальные и многие другие. Актуальность данного вопроса в том, что практически каждый день происходят различные аварии, катастрофы, стихийные бедствия, криминальные происшествия, вследствие чего возрастает количество пострадавших людей, которым необходимо оказывать своевременную помощь. Поэтому необходимо, чтобы каждый умел оказывать первую помощь, как самому себе, так и окружающим. Иногда от правильности этих действий зависит жизнь и здоровье человека.

С этой целью в школьную программу был введён раздел: «Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи». Поэтому перед учителями ОБЖ ставится задача выработать у школьников навыки оказания первой помощи, научить правильным действиям в различных неблагоприятных ситуациях и многое другое. Именно школа является важным звеном в формировании человека безопасного типа, то есть личности, которая будет являться безопасной для окружающих людей, среды обитания и для самого себя. Для того чтобы привить у обучающихся знания и умения по оказанию первой помощи необходимо усовершенствовать процесс обучения, активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся. Активизация обучения может происходить только в том случае, если учитель подберет соответствующие средства, методы и технологии обучения и только на основе этого ученик научится самостоятельно приобретать знания и пользоваться ими.

Теоретическую базу исследования составили труды ученых, которые рассматривают программу обучения по ОБЖ как один из важных компонентов формирования у школьников умений по оказанию первой помощи, в частности таких как: А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников [5,6], Н.Ф. Мельникова [4] и др. Вопросам использования активных и интерактивных средств обучения посвящены труды М.А. Курьянова, В.С. Половцева [3]. Особенности формирования основ первой помощи у школьников на уроках ОБЖ описаны в работах Попенко В.В. [7] и Гараевой М. В. [1].

Использование термина «мультимедиа» в системах современных информационных технологий означает соединение в компьютерной среде всего многообразия инструментальных средств, которые позволяют представлять разные информационные модели реального мира, создавая системный эффект наиболее полного его восприятия человеком (рис. 1).

У современной школы имеется множество различных проблем, которые наводят на мысль о том, как же сделать процесс обучения более эффективным. Как научить ребенка проявлять интерес к знаниям. Процесс модернизации школы требует развития компетентности обучающихся, которая включает в себя способность самостоятельно приобретать знания из различных источников. Развитие компетентности студентов поддерживается современными педагогическими технологиями, в том числе и компьютерными технологиями.

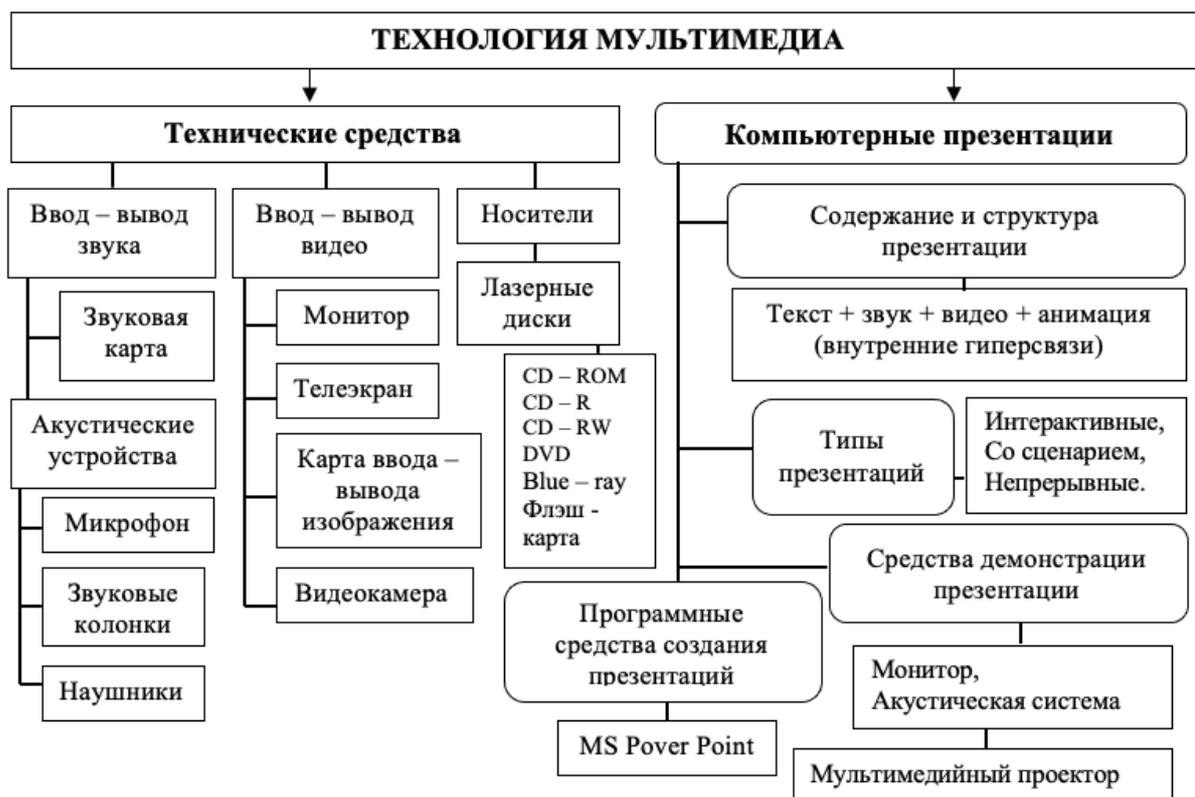


Рисунок 1. Виды мультимедийных средств в обучении [2]

Работа с компьютерными технологиями также меняет роль преподавателя, основной задачей которого является поддержка развития личности учеников. Применение новых информационных технологий и компьютерных навыков в качестве средства получения знаний повышает уровень и сложность выполняемых задач, обеспечивает визуальное представление результатов выполняемых действий и позволяет создавать интересные исследовательские работы и проекты. Систематическое использование мультимедийных инструментов может повысить мотивацию к обучению у учеников; улучшить навыки командной работы и коллективного познания; развивать подход к более глубокому обучению и помочь

развить более глубокое понимание предмета. В то же время использование мультимедиа повышает эффективность и качество обучения за счет одновременного использования нескольких сенсорных каналов в процессе обучения [4, с. 9].

В настоящее время разработана компьютерная поддержка курса любого предмета, в том числе и ОБЖ. Не подменяя собой учебник, или другие учебные пособия, электронные издания обладают собственными дидактическими функциями. Но и эти пособия далеки от идеала и не всегда имеется возможность их применения на уроке. Поэтому, в основном, педагоги используют на уроках компьютер в сочетании с проектором для демонстрации учебных презентаций и видеофильмов. Для того, чтобы активизировать познавательную деятельность обучающихся и повысить эффективность образовательного процесса можно использовать компьютерное тестирование, а также применять технические средства обучения для сопровождения выступлений школьников, в том числе и для презентации результатов индивидуальной и групповой работы.

Таким образом, использование технических средств обучения и мультимедийных технологий на уроках ОБЖ – это не дань моде, не способ переложить на плечи компьютера и другой техники многогранный творческий труд учителя, а лишь одно из средств, позволяющих интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность проведения урока.

Формирование у учеников умений оказания первой помощи пострадавшим в учебных программах курса ОБЖ определяется как обязательное требование к предметным результатам в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего и среднего общего образования [4].

Вопросы оказания первой помощи пострадавшим людям включены в содержание раздела учебной программы курса ОБЖ «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи». Данный раздел необходимо преподносить учащимся с использованием активных методов обучения. Для того, чтобы процесс усвоения знаний учащимися стал выше, необходимо минимизировать теоретическую часть и выбрать практическое получение знаний, потому что именно на таких занятиях формируются и совершенствуются умения оказывать первую помощь.

Учителю ОБЖ для того, чтобы процесс обучения был эффективным и интересным необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Каждому возрастному периоду учеников будут характерны психологические и физические особенности. Подросток в возрасте 12-15 лет плохо усваивает теоретические знания. Он стремится к самостоятельной умственной деятельности, именно в ней проявляет большую активность. Когда подросток сталкивается с какой-либо трудностью, у него возникает чувство неуверенности и в этом случае он не доведет начатое до конца, а если у него положительный настрой, то он становится настойчивым и целеустремленным. Для создания положительного настроения для всех учащихся, учителю нужно сформировать коллектив, чтобы общение со сверстниками для любого из учеников носило позитивный характер и проявляло лучшие человеческие качества, такие как доброта, взаимопомощь, поддержка. Но для того, чтобы оказывать первую помощь одних знаний недостаточно.

Таким образом, при изучении темы «Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи» в 8 классе будет актуальным использовать практический метод обучения, так как формировать и развивать практические умения учащихся – это самое важное условие подготовки учеников к жизни, путь, который поможет связать теорию с практикой в процессе обучения. Если школьники будут применять практические умения, то это будет стимулировать их учебную деятельность, вызовет уверенность в собственных силах.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа была организована на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Михайловская СОШ» Кормиловского района Омской области. В эксперименте участвовали обучающиеся 8 класса, в количестве 35 человек.

Для проведения педагогического эксперимента была выбрана рабочая программа для 8 класса под общей редакцией А.Т. Смирнова, учебник А.Т. Смирнов, О.Б. Хренников «Основы безопасности жизнедеятельности 8 класса» и глава «Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи», на её изучение отводится 4 часа и представлена 4 темами:

1. Первая медицинская помощь пострадавшим и ее значение.
2. Первая медицинская помощь при отравлениях аварийно химически опасными веществами (практическое занятие).
3. Первая медицинская помощь при травмах (практическое занятие).
4. Первая медицинская помощь при утоплении (практическое занятие).

В ходе экспериментальной работы были использованы авторские методики выявления уровня сформированности практических умений по оказанию первой помощи А.В. Воробьева и Е.В. Голоушкиной.

Методика А.В. Воробьева состоит из практических заданий, а методика Е.В. Голоушкиной основывалась на решении ситуационных задач распределенных по четырём темам. Все задания по методике А.В. Воробьева выполнялись обучающимися на специальных учебных тренажёрах. За каждое правильно выполненное практическое умение по оказанию первой помощи и верно решенной ситуационной задачи ученик получал определённые баллы.

В результате проведения исследования были получены следующие результаты (рисунок 2). Анализируя результаты диагностики, можно увидеть, что большая часть учеников имеет низкий уровень практических умений по оказанию первой помощи (73-80%). Другая часть обучающихся (13-19%) имеет знания и умения, но не в полном объеме, они не могут быстро сориентироваться в способах оказания первой помощи, это свидетельствует о том, что у обучающихся сформированы практические умения по оказанию первой помощи на среднем уровне. Всего лишь 6,6% обучающихся справились со всеми заданиями, тем самым показав высокий уровень практических умений.

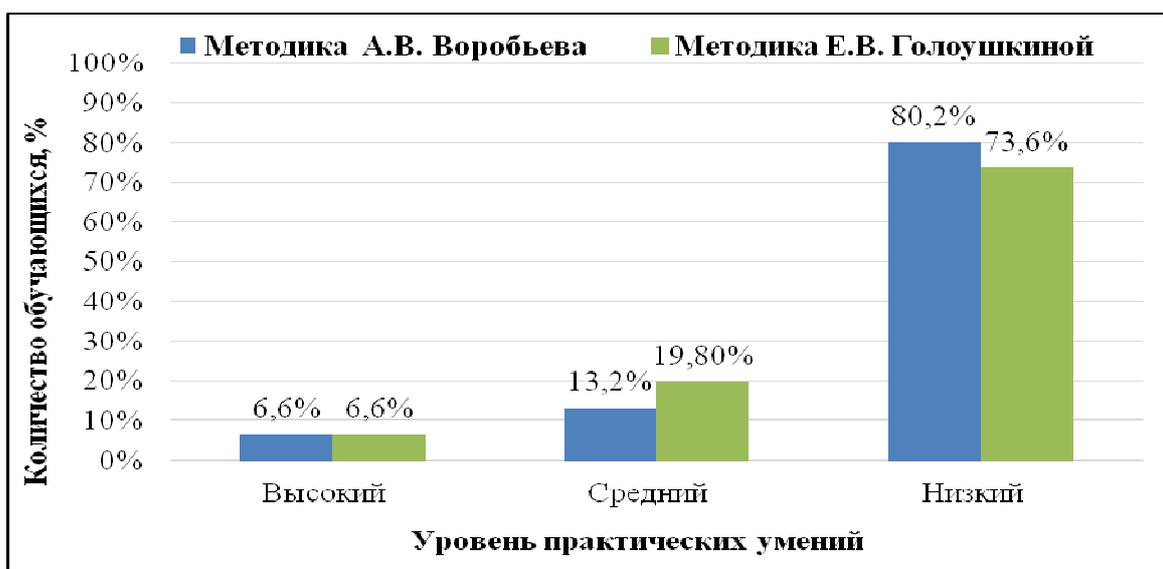


Рисунок 2. Уровень сформированности практических умений у обучающихся на констатирующем этапе (по методике А.В. Воробьева и по методике Е.В. Голоушкиной)

Таким образом, в исследуемой группе обучающихся преобладает низкий уровень сформированности практических умений по оказанию первой помощи. Исходя из этого, были разработаны и реализованы занятия с применением мультимедийных средств обучения для учащихся 8 класса МБОУ «Михайловская СОШ» по разделу «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи» на уроках ОБЖ, с целью повышения уровня практических умений по оказанию первой помощи (таблица 1). При проведении занятий нами использовались, в основном, групповые методы работы. Это позволило рационально использовать отведенное на урок время, повысить мотивацию и познавательный интерес учащихся к теме урока. Занятия были построены таким образом, чтобы обучающиеся сначала увидели на слайдах презентации или на видеофрагментах правильное выполнение действий по оказанию первой помощи, а затем, ориентируясь на них, приступали к самостоятельным действиям. Мультимедийные средства обучения сопровождали весь процесс обучения от начала до конца.

Таблица 1

Комплекс практических занятий с применением мультимедийных средств обучения для обучающихся 8 класса по разделу «Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи»

| № | Тема | Вид задания | Формируемые умения |
|---|--|---|--|
| 1 | Первая медицинская помощь пострадавшим и ее значение. | Работа в парах, отработка на практике умения наложения повязок при различных видах травм. | Формирование умения накладывать основные виды повязок. |
| 2 | Первая медицинская помощь при отравлениях АХОВ. | Индивидуальная работа, отработка способов оказания первой помощи при отравлении АХОВ. | Формирование умений оказания помощи при отравлении АХОВ. |
| 3 | Первая медицинская помощь при травмах. | Работа в группах, отработка способов оказания первой помощи при ушибах, растяжениях, вывихах и переломах. | Формирование умений оказания помощи при травмах. |
| 4 | Первая медицинская помощь при утоплении, остановке сердца, коме. | Работа в группах, отработка на тренажерах сердечно – легочной реанимации, первой помощи при коме, а также решение ситуационных задач. | Формирование умений оказания помощи при утоплении, остановке сердца, коме. |

Таким образом, включение практических занятий с применением мультимедийных средств обучения при изучении раздела «Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи» является продуктивным средством повышения передачи знаний и умений обучающимся, а также способствует развитию практических умений, познавательного интереса и мотивации к обучению у школьников.

После проведения практико-ориентированных занятий с использованием мультимедийных средств обучения нами были проведены исследования для выявления уровня практических умений повторно. Показатели уровня сформированности умений по методике Воробьева А.В. на этапах эксперимента представлены на рисунке 3.

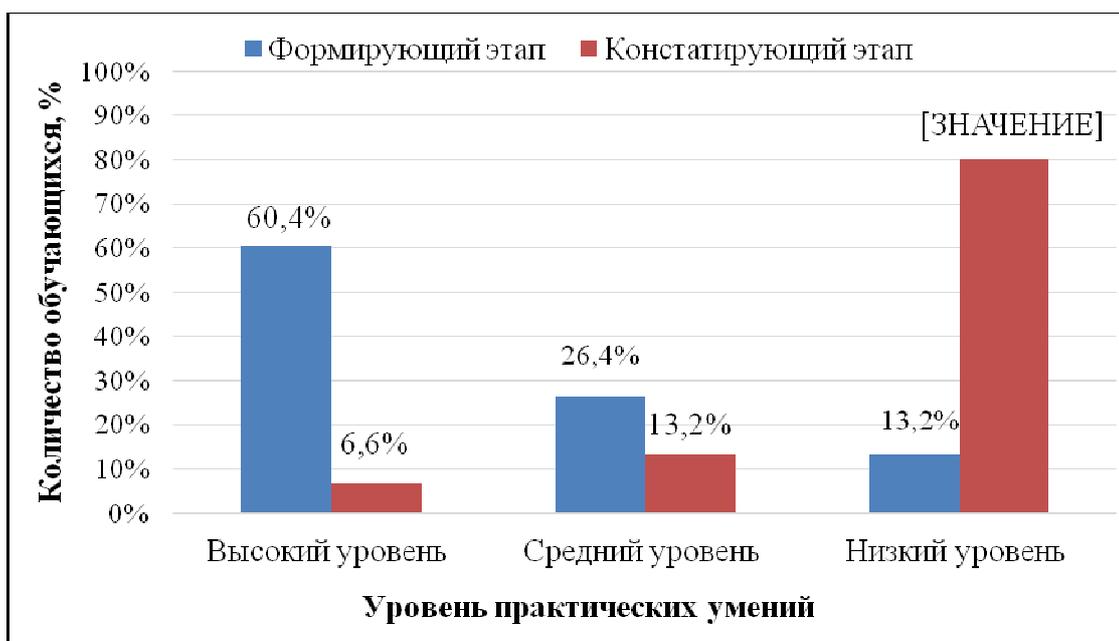


Рисунок 3. Динамика уровня сформированности практических умений обучающихся на этапах эксперимента (по методике А.В. Воробьева)

Если сравнивать полученные данные с результатами констатирующего этапа, то можно увидеть положительную динамику сформированности практических умений у учеников 8 класса. На 53,8% увеличилось число обучающихся, показавших высокий уровень сформированности практических умений, на 13,2% увеличилось количество испытуемых со средним уровнем, а количество обучающихся, у которых не сформированы практические умения по оказанию первой помощи снизилось на 67%.

Далее была повторно использована авторская методика Е.В. Голоушкиной для выявления уровня сформированности умений по оказанию первой помощи. Динамика ее результатов отражена на рисунке 4.

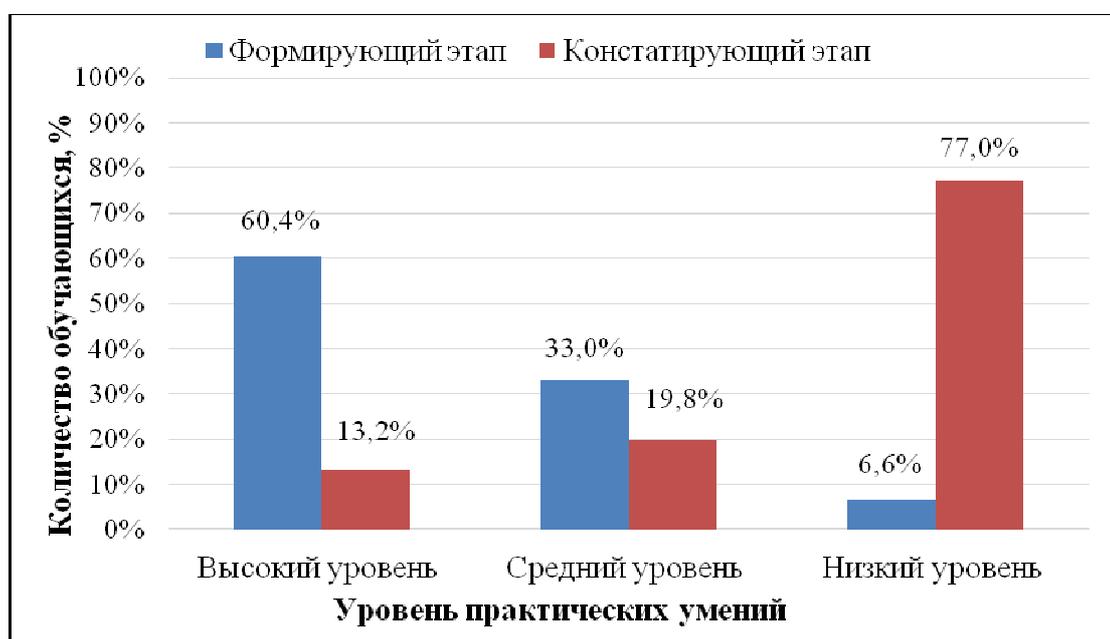


Рисунок 4. Динамика уровня сформированности практических умений обучающихся на этапах эксперимента (по методике Е.В. Голоушкиной)

Если сравнить результаты, полученные на этапах эксперимента, то можно наблюдать динамику повышения уровня сформированности практических умений у обучающихся. Так, количество обучающихся, показавших высокий уровень сформированности практических умений увеличилось на 47,2%, количество обучающихся со средним уровнем сформированности практических умений увеличилось на 13,2%, а количество обучающихся, у которых не сформированы практические умения по оказанию первой помощи снизилось на 70,4%.

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о необходимости и важности использования мультимедийных средств обучения на уроках ОБЖ при изучении раздела «Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи», так как мультимедиа технологии являются продуктивным средством повышения эффективности передачи знаний и умений ученикам. Проведённая работа показала, что от правильного выбора средств обучения зависит очень многое на уроке, а именно: уровень познавательной активности учеников во время образовательного процесса, их

мотивация, возможность передачи информации и контроля знаний, процесс формирования знаний, умений и навыков обучающихся и др.

Выводы:

1. В результате изучения современной методической литературы было выявлено, что уроки с использованием мультимедийных средств обучения выступают одними из наиболее эффективных образовательных средств в современный период образования.

2. Главными особенностями использования мультимедийных средств обучения на уроках ОБЖ являются: активизация познавательной деятельности обучающихся, повышение качества знаний, мотивации обучения и познавательного интереса, расширение возможностей передачи информации и контроля знаний учащихся в процессе обучения, повышение эффективности обучения за счет одновременного использования нескольких каналов восприятия.

3. В результате изучения особенностей формирования умений в области оказания первой помощи у подростков было выявлено, что обучающиеся 12-15 лет плохо усваивают теоретические знания, они стремятся к самостоятельной деятельности в этом возрасте, поэтому при изучении темы «Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи» в 8 классе будет актуальным использовать практический метод обучения.

4. В ходе исследования были разработаны и реализованы 4 практико-ориентированных занятия с применением мультимедийных средств обучения для обучающихся 8 класса по разделу «Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи» на уроках ОБЖ.

5. Диагностика обучающихся показала, что при систематическом проведении занятий с использованием мультимедийных средств обучения количество обучающихся с низким уровнем сформированности практических умений по оказанию первой помощи снизилось в среднем на 66%, со средним уровнем – увеличилось на 7%, с высоким уровнем – на 59%, что позволило говорить об эффективности эксперимента.

Литература:

1. Гараева М.В. Обучение школьников основам безопасности жизнедеятельности: формирование умений оказания первой помощи пострадавшим / М.В. Гараева. – [Текст] // Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 932-934. – URL: <https://moluch.ru/archive/63/9822/> (дата обращения: 14.06.2021)

2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / Под ред. Бадарча Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2016. – 320 с.

3. Курьянов М.А. Активные методы обучения: метод. пособие / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2017. – 80 с.

4. Мельникова Н.Ф. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности [Текст]: учебное пособие. – УГПУ – Екатеринбург, 2011. – 140 с.

5. Смирнов А.Т. Рабочая программа Основы безопасности жизнедеятельности 5-9 классы / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников. – 4-е изд. – М.: АСТ, 2016. – 63 с.

6. Смирнов, А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности. 8 класс: учебник для ООУ / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников. – М.: Изд-во: «Просвещение», 2012. – 224 с.

7. Попенко, В.В. Основы медицинских знаний в школьном курсе ОБЖ / В.В. Попенко // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 6 (29). – С. 119-122.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Кот Тамара Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт реализации концепции педагогической фасилитации. При проведении теоретического анализа автор подтверждает, что восприятие человеком реальности «здесь и сейчас» и представление о его субъективном опыте значимо. Одной из характеристик фасилитации является создание комфортных условий для обучения за счет использования механизма фасилитации в условиях дистанционного образования.

Ключевые слова: фасилитация, продвижение, преподавание, продвижение концепций, самореализация, последовательность, доверие.

Annotation. The article presents the experience of implementing the concept of pedagogical facilitation. During the theoretical analysis. The author confirms that a person's perception of reality "here and now" and the idea of his subjective experience is significant. One of the characteristics of the facilitation of learning is the creation of convenient conditions for learning through the use of the mechanism of facilitation of learning in distance education.

Keywords: facilitation, promotion, teaching, promotion of concepts, self-realization, consistency, trust.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена серьезными изменениями, связанными с формированием новой социальной структуры информационного общества. Новое направление науки и техники в виде методов и средств, сначала кибернетики, затем информатики, существенно изменили образ мира. Теперь не объем промышленного производства и темпы его роста определяют мощь и рейтинг страны в международном сообществе, а ее информационный потенциал. Ценности, характерные для индустриальных обществ, заменяются другими ценностями, которые определяются информационными ресурсами государства и стратегиями интеграции в социальную жизнь. Это придает информации совершенно иное значение как определенной категории в экономическом развитии [9]. Информация и знания занимают первое место в системе социальных ценностей и их приобретение становится главной задачей общества.

В настоящее время, когда образование становится приоритетом социального развития, наиболее ценные методы реализуются в рамках образовательных методов, которые могут повысить уровень усвоения знаний и ускорить процесс приобретения необходимых компетенций. По мнению авторов, метод, который наилучшим образом отвечает всем предписанным требованиям – это метод продвижения.

Основным элементом образования в области личностного развития является формирование и развитие личности. При этом речь идет не столько о формировании определенных качеств, познавательных процессов, знаний, умений, навыков,

сколько о саморазвитии и самореализации личности. В межличностном взаимодействии субъектов образования, преподавателей и студентов создаются условия для развития учебной и профессиональной мотивации, придается характер учебного сотрудничества и на этой основе достигаются цели и задачи образования [2].

Изложение основного материала статьи. Дистанционное обучение имеет долгую историю. Например, первые учреждения дистанционного обучения появились в середине XIX века. Однако эффективность традиционной формы заочного обучения невысока. Следующим этапом в развитии дистанционного обучения является использование средств массовой информации (радио и телевидение). Именно эти технологии стали основой для организации образовательного процесса университета в Великобритании. Этап развития дистанционного обучения связан с появлением компьютерных средств обучения и телекоммуникационных сетей. Главной особенностью этого этапа является использование интерактивных учебных программ и наличие оперативной обратной связи между студентами и преподавателями. С тех пор дистанционное обучение стало важным направлением инновационной деятельности университетов – от университетских кафедр до университетских консорциумов, имеющих различные формы организации [4].

Говоря о дистанционном обучении как инновационной деятельности университета в области образовательных технологий, необходимо дать определение термину. Основными понятиями этой отрасли инновационной педагогики являются «дистанционное образование» и «дистанционное обучение».

Сложившаяся ситуация фактически требует изучения условий оптимального профессионального развития личности и разработки технологий, оказывающих положительное влияние на этот процесс. Обучение личностному развитию, помимо традиционных форм и методов, которые зарекомендовали себя, также предполагает использование методов развития: интерактивные лекции, моделирование профессиональных ситуаций, деловые игры, игровые упражнения, тренинги. В реализации этих технологий важная роль отводится педагогу. В процессе внедрения педагогам необходимо занять новую должность педагога-фасилитатора.

Термин «дистанционное образование» впервые был использован в списке заочных курсов в Университете Висконсина в 1892 году [3] и отражает конкретный случай заочного образования (заочное/домашнее обучение), то есть обучение по месту жительства, отличному от учебного заведения. Следует отметить, что до середины 1970-х годов этот термин определял форму заочной формы обучения. «Дистанционное обучение» используется в сочетании с термином «дистанционное образование» в зарубежной литературе и образовательной практике, отражая фактический процесс обучения. В русском языке понятия «образование» и «обучение» имеют разные значения. Понятие «образование» включает в себя как результат обучения и воспитания человека, что проявляется в формировании системы знаний, умений и навыков, как и формирование личностных качеств [5]. В данном случае термин «дистанционное образование» относится к образованию, полученному с использованием телетехнологий (в форме дистанционного обучения).

Фасилитация (от англ. to facilitate – облегчать, содействовать) используется в психологии для обозначения процесса и феномена оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей. Фасилитация может быть случайной, неосознаваемой или осознаваемой и целенаправленной, если осуществляется фасилитатором.

В теоретических и практических разработках в области обучения и воспитания К. Роджерса и других психологов гуманистического направления исследованы особенности личности, деятельности, общения и творчества педагога-фасилитатора. К. Роджерс стремился преодолеть обезличенность воспитания в учебной среде, обращаясь к интересам обучаемого, к возможностям стимулировать и развивать именно личностный подход [11].

В то же время мы подчеркиваем, что преимущество создания благоприятных условий обучения предотвращает потенциальное отчуждение обучающихся в образовательном процессе, поскольку гуманистическое взаимодействие, интерактивные методы обучения помогают каждому человеку приобрести ценный психосоциальный статус, место среди сверстников, в семье, в школе и в обществе в целом [2, 3, 4]. Затем происходит личностный рост, потребность в самосовершенствовании; формируется Я-концепция, в которой различаются Я-идеальное и Я-реальное. Концепция технологии образования по продвижению обучения основана на свободе: свободе обучения, свободе выбора, свободе как неотъемлемом состоянии человеческой природы [5].

Чтобы положения концепции педагогической фасилитации, не всеми профессионалами принимаемые, получили свое развитие, необходима смена психологических и педагогических позиций педагогов. Среди них, прежде всего, ценностно-смысловые ориентации для создания атмосферы доверия, сочувствующего понимания, заботы, искренности, достижения толерантности. Анализируя концепцию фасилитирующей психологии и педагогики и адекватные ей образовательные технологии, мы сделали вывод, что образовательный процесс, ориентированный на фасилитирующую деятельность и общение, может быть определен как самоорганизующаяся система и как доминанта, необходимая для развития инновационной культуры личности в любом возрасте.

Итак, речь идет о реализации андрагогической модели и реализации андрагогических способностей. Как и в модели обучения, она не должна ограничиваться тем фактом, что педагог «знает свой предмет и ясно представляет его». Развивая эти идеи, С.Г. Вершловский писал: «... Нужны репетиторы, модераторы и содержание их деятельности заключается не столько в передаче знаний, сколько в ознакомлении взрослых с способами и средствами, позволяющими им использовать свои резервы для решения профессиональных и других важных задач. Особое внимание уделяется умению консультировать, что создает атмосферу доверия» [1].

Подтверждая эту мысль, стоит отметить, что фасилитация профессионального обучения (андрагогическая) предполагает поддержку различных образовательных структур в любом возрасте, вплоть до повышения квалификации специалистов, непрерывного обучения [10]. В целом, в условиях непрерывного обучения, основанного на феноменологической теории реализации личности, может быть использована концепция педагогической фасилитации, в которой педагог рассматривает студентов как носителей инновационной культуры. Основная идея концепции определяется внешними и внутренними факторами, определяющими развитие личности носителя инновационной культуры. Реализация личности студента как носителя инновационной культуры – это своего рода гуманистически ориентированная педагогическая деятельность, основанная на личностно ориентированных отношениях педагога и студента, направленная на достижение более успешного овладения образовательными инновациями.

Педагогическая фасилитация как процесс – это усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счёт их стиля общения и особенностей личности педагога и обучающегося.

Концепция педагогической фасилитации – методологические, теоретические и практические основы гуманистически ориентированного образовательного процесса, построенного на принципах доверия, эмпатии, безусловного принятия, реализация которых в образовании актуализирует личность студентов как носителей инновационной культуры в ситуации поддержки и сотрудничества. Основная идея этого подхода состоит в том, что человек может найти в себе огромный ресурс

самопознания, изменяя свои концепции и поведение. Доступ к этим ресурсам возможен при трех условиях, способствующих созданию определенной психологической атмосферы удобства:

- последовательное самовыражение в общении, аутентичность, искренность;
- позитивное отношение и принятие других;
- эмпатия.

В контексте дистанционного обучения все более популярными становятся интерактивные лекции, дискуссионные площадки, деловые игры, моделирование профессиональных ситуаций. Для простоты и удобства восприятия информации некоторые преподаватели перешли от обычного формата текстовых файлов к визуализации в презентациях. Обычная форма лекций в настоящее время в основном проводится на платформе, которую студенты часто используют для общения.

Просмотр видеоматериалов с помощью проектора заменяется презентациями на экране или ссылками на видео и вебинары, доступные в Интернете. В контексте дистанционного образования педагог использует онлайн-доски, трекеры задач и различные другие облачные программы. Этот формат предполагает возможность разделения на мини-группы. Каждый студент видит вклад другого в общую работу, может комментировать и даже голосовать за понравившийся вариант. Использование онлайн-досок и других подобных ресурсов распределяет нагрузку и ответственность между всеми членами группы, активизируя их интерес к процессу обучения. В условиях поддержания активной рабочей атмосферы и стимулирующих моментов соперничества между группами или паттернов совместного творчества преподаватель-модератор активизирует физическое и эмоциональное участие студента [5]. Ценность использования перечисленных методик в контексте дистанционного образования заключается в формировании у студента самостоятельности и ответственности за себя, свои действия и получаемую информацию. Практическая ценность приобретенных знаний, навыков и информации в дальнейшем отражается на всем процессе обучения. Студенты развивают способность быстро фильтровать объем знаний, чувствовать себя более комфортно и уверенно в обширных областях доступной цифровой среды, а также приобретают способность самостоятельно формировать образовательные запросы или эффективно искать недостающую информацию [9].

Выводы. Таким образом, учитывая вышеизложенное, отметим, что условия дистанционного обучения не только открывают новые возможности для преподавателей и студентов, с новым видением совершенствования реализации традиционных форм обучения, но и организует апробацию различных форм индивидуального обучения, способствует педагогическому взаимодействию со студентами, помогают создать психологическую атмосферу, положительно влияющую на интерес к индивидуальной деятельности, внимание и образовательный процесс, а также формирует ответственность за самостоятельную работу и работу всей группы в целом. В заключение подчеркнем, что образовательная организация, интегрируя дистанционное обучение в сферу своей профессиональной деятельности, на практике предоставляет обществу больше форм образования и развития, тем самым действуя на национальном уровне.

Литература:

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 3-8.
2. Дудина М.Н., Загоруля Т.Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2018. – 244 с.
3. Жижина И.В., Зеер Э.Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации // Образование и наука. – 2017. – №2(2).
4. Загоруля Т.Б. Педагогическое проектирование модели актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании. – Изд-во УГГУ, Екатеринбург. – 2015. – 205 с.
5. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. – Екатеринбург, 2016.
6. Иванова Е.Н. Фасилитация. – СПб, СПбГУ, 2018. – 152 с.
7. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2017. – 190 с.
8. Майерс Д. Социальная психология. – СПб, 2017
9. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии, 2016. – №6.
10. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
11. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. – 2018. – №11.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Крайнова Екатерина Анатольевна

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

кандидат экономических наук Тихонов Юрий Алексеевич

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель Снадченко Светлана Валерьевна

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. Рассмотрены проблемы воспитания у обучающихся навыков обеспечения собственной информационной безопасности в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам. В результате теоретического анализа выделены понятия цивилизационного вызова современности, информационной безопасности обучающегося; определены виды, культурно-мировоззренческие и социально-экономические предпосылки цивилизационных вызовов современности.

Ключевые слова: информационная безопасность обучающегося, цивилизационные вызовы современности, рискогенные факторы, глобализация, виртуализация, воспитание личности.

Annotation. The problems of educating students in the skills of ensuring their own information security in the conditions of countering modern civilizational challenges are considered. As a result of the theoretical analysis, the concepts of the civilizational

challenge of modernity, the information security of the student are identified; the types, cultural and ideological and socio-economic prerequisites of the civilizational challenges of modernity are determined.

Keywords: information security of the student, civilizational challenges of our time, risk factors, globalization, virtualization, personal education.

Введение. Становление новой социальной реальности, происходящее под влиянием динамично развивающихся технико-технологических инноваций во всех сферах общественной жизни, представляет собой сложный и противоречивый процесс, следствие разнонаправленных тенденций, охватывающих своим масштабом весь мир. Современное общество рассматривается как многомерное пространство рисков, поиск адекватных ответов на которые вызывает формирование новой интегральной картины мира, приводит к переосмыслению ценностей и смыслов существования общества и человека. Новые современные вызовы образуют реальные предпосылки в виде социально-экономических и технологических оснований конструктивного преобразования жизнедеятельности человека и общества, а потому должны рассматриваться с точки зрения содержащегося в них управляемого потенциала, но не как требующая устранения проблема. В то же время цивилизационные вызовы современности вызывают ряд социальных противоречий, что актуализирует проблему регулирования стихийных рисковенных ситуаций, возникающих вследствие действия новых процессов.

Изложение основного материала статьи. Цивилизационные вызовы современности включают в себя целый ряд различных по природе и масштабу процессов и явлений. В этом контексте актуальность роли воспитания обеспечения информационной безопасности обучающихся обусловлена рядом причин:

– современное информационное общество характеризуется усложнением структуры, содержания, темпов движения информационных потоков. Расширение коммуникативного пространства субъектов социального взаимодействия за счет их симуляций в виртуальном пространстве глобальной информационной сети предоставляет молодому человеку новую свободу, определяемую практически неограниченным доступом к информационным ресурсам, возможностью участия в любых социальных практиках. Широкие возможности информатизации и новых средств коммуникации сопряжены с особыми сложностями, которые возникают в связи с необходимостью ежедневно воспринимать, анализировать огромный объем информации, направляемый через масс-медиа каналы;

– высокая информационная емкость современной медиакультуры повышает вероятность информационных воздействий манипулятивного характера, которые препятствуют достижению целей и идеалов гражданско-патриотического, нравственного, эстетического воспитания личности учащегося;

– необходимо учитывать масштабность последствий систематического получения недостоверной, неполной, искаженной информации, неверной ее интерпретации от сложностей социализации отдельной личности до национальных конфликтов. Информационное давление оказывает влияние не только на психику отдельного человека, но может вызывать психоэмоциональную и социальную напряженность.

Приведенные доводы способствуют формированию понимания, что решение проблемы информационной безопасности имеет как теоретическую, так и практическую ценность. В современных условиях вопрос об «информационной экологии», защищающей психику личности от избыточной и ложной информации, особенно актуален.

Современными исследователями цивилизационный вызов определяется как все то, что в связи с развитием цивилизации ведет к возрастанию угрозы безопасности природы, человека и общества и предполагает ту или иную форму реакции человека на эту угрозу.

Феномен цивилизационного вызова современности обладает двойственной природой. Его ядро отличает противоречивость требований к современным обществам. С одной стороны, в стремлении улучшения качества жизни современные общества адаптируются к изменяющимся условиям и стандартам глобализирующегося мира, с другой, – для того, чтобы избежать растворения в глобализирующемся мире, стирающем границы и различия, вынуждены активизировать усилия, направленные на сохранение стабильности и аутентичности собственной культуры, традиций нации. В таком ракурсе анализа цивилизационный вызов современности рассматривается, с одной стороны, как угроза, с другой – как потенциальная возможность, источник развития цивилизации, необходимый этап для перехода к ее росту.

Онтологические параметры цивилизационных вызовов современности обусловлены: во-первых, нелинейным характером развития социальных процессов. Впрочем, И. Валлерстайн, известный основатель мир-системного анализа, в одной из работ выражал скепсис относительно принципиальной возможности сохранения устойчивости любого тренда в современных условиях; во-вторых, изменением пространственно-временных характеристик жизнедеятельности современного общества, виртуализацией коммуникативных практик; в-третьих, трансформацией традиционных социальных связей и структур, «символизацией» пространства, ростом различных знаковых референтов, являющихся суррогатами подлинного общения.

Известны многообразные подходы к разработке классификации цивилизационных вызовов. Выделяют следующие основания для классификации цивилизационных вызовов современности по: сферам общественной жизни, адресату, объекту, вероятности, направленности, масштабу распространения, источнику и др. Приведем только некоторые классификации типов и видов цивилизационных вызовов современности: технологические, технические, инновационные; макроэкономические, геополитические, транскультурные, конфессиональные, духовно-идеологические, демографические, экологические; условно предсказуемые, непредсказуемые; внешние, внутренние; явные, скрытые; глобальные (планетарные), региональные (государственные, национальные), локальные (внутригосударственные, местные), личностные; антропогенные, техногенные, социальные.

Культурно-мировоззренческие и социально-экономические предпосылки цивилизационных вызовов современности многообразны и сложны в попытке их комплексного представления. Наиболее рискованными в современных условиях оказываются такие тенденции общемирового масштаба, как глобализация, информатизация, виртуализация социокультурного пространства социума.

Сущность глобализации любопытно отражает геометрический образ, представленный П.Т. де Шарденом, который описывал глобализирующийся мир, как «мир, который свернулся». Глобализация представляет собой объективный процесс и конкретную политику, определяется в общем смысле как процесс системной интеграции и в современном прочтении ориентирован на достижение диалога культур в рамках нелинейной логики, построение всечеловеческой этики и транснационального гражданского общества, гармоничного сочетания единства и многообразия. Глобализационные процессы не являются отличительной особенностью только лишь XXI века: исследователи выделяют, по крайней мере, два этапа: фундаментальной глобализации (вторая половина XIX – середина XX вв., экономическая и политическая деятельность людей выходит на планетарный уровень) и многоаспектной глобализации (конец XX – начало XXI вв.). Однако сегодня это явление приобрело фундаментальный характер. Одно из самых опасных последствий влияния глобализации – нивелирование различий, когда внушаются массовые потребительские стандарты и коммерчески выгодные идеи в ущерб традиционным символам национальной культуры и образа жизни (распространение Мак-мира в терминологии

Б. Барбера). Профессор Гарвардского университета Йозеф Шумпетер назвал глобализацию процессом «творческого уничтожения».

Среди других значимых предпосылок формирования цивилизационных вызовов находится неоднозначное влияние процессов, связанных с динамичным развитием информационных технологий, этической оценкой достижений науки и техники. Новая коммуникативная ситуация неразрывно связана с динамикой развития ИТ-сферы, цифровизацией, виртуализацией, интерактивностью иных способов коммуникации. Информатизация является источником целого ряда социокультурных проблем. Так, ученые считают, что количество людей, подверженных необоснованному страху оказаться без доступа к мобильному средству связи, настолько быстро увеличивается, что скоро будет говорить о новой патологии человеческой психики. Популярной темой в научных публикациях являются когнитивные издержки интерцет-общения. Исследователи испытывают тревогу по поводу негативного влияния на личность распространения «эффекта Google – уверенности, что системные знания, на получение и использование которых требуются значительные интеллектуальные усилия, время и средства, не нужны». Особый источник опасности для юного человека информационные воздействия в Интернете и онлайн-коммуникации образуют из-за опасности искажения социализации, распространения деструктивных субкультур, экстремизма, сект, насилия, личностных деструкций из-за возможных в виртуальном общении (через социальные сети) конфликтов, оскорблений, унижений, интернет-троллинга, психологического давления, буллинга, сексуальных домогательств, пропаганды алкоголя, наркотиков, появления онлайн-игровой зависимости.

Аналитики выстраивают различные схемы цивилизационных вызовов современности, нуждающихся в первоочередном осмыслении и решении. В порядке перечисления можно отметить следующие факторы (вызовы), меняющие условия жизнедеятельности человека и требующие немедленных решений (ответов):

- распределение влияния, формирование различных сетей и коалиций многополярного мира; угрозы управления; потенциал нарастания конфликта в различных масштабах его проявления: от внутрисубкультурных конфликтов (между преобладающим населением и диссонирующим меньшинством) до современных формы терроризма; расширение границ региональной нестабильности;

- демографический дисбаланс (повышение уровня миграции, урбанизация, уменьшение количества молодых сообществ и государств, глобальная миграция и урбанизация);

- кризисный фон глобальной экономики; растущий спрос на продукты питания, воду и энергоресурсы;
- неоднозначное влияние новых технологий; проблема доступа к технологиям уничтожения и разрушения; возможность применения оружия массового уничтожения и кибератаки, милитаризация, проблема выживаемости;

- экологические кризисы и резкие изменения климата, экологическая выживаемость человечества; тяжелые пандемии.

Перечисленные выше тенденции определены в докладе американского правительства «Глобальные тенденции 2030:

- альтернативные миры» как наиболее проблемные с точки зрения последствий;
- сохранение человека как личности в условиях глобализации, массовизации культуры, виртуализации социального пространства, хаотизация общества;

- проблема национальной идентификации человека и государства в условиях интернационализация культуры, усиления распространения массовой культуры и стирания культурных различий.

Выделяют следующие группы явлений, которые в наибольшей степени рассматриваются как цивилизационные вызовы для нашей социальной реальности, поиск ответов на которые является первоочередной задачей во избежание негативных их влияний на личность. Это:

- глобализационные угрозы (актуализация вопросов сохранения национальной культурной идентичности, гражданского самосознания личности);

- культурно-антропологический кризис личности и социальных отношений (проблемы поиска личностной идентичности, сохранения традиционных семейных ценностей, поиска нравственных ориентиров, распространения деструктивных молодежных объединений);

- межкультурные и транснациональные вызовы (терроризм и разного рода экстремизм, информационная безопасность личности, воспитание толерантности);

- социально-психологические угрозы (распространение зависимостей: наркомании, употребления спайсов, игромании, компьютерной зависимости, проблема насилия).

Таким образом, цивилизационный вызов современности определяется как особая ситуация, обусловленная развитием цивилизации, которая способствует возрастанию угрозы безопасности природы, человека и общества и предполагает какую-либо форму реакции (формирования ответа) на эту угрозу. Цивилизационные вызовы современности, включая угрозу информационной безопасности человека (обучающегося), характеризуются дуальным характером последствий, нелинейностью развития, изменением пространственно-временных конфигураций, коммуникативной ситуации, развитием виртуальных форм коммуникации, трансформацией социальных связей и структур, символизацией и виртуализацией социокультурного пространства.

Понятие информационной безопасности обучающегося апеллирует, прежде всего, к понятию информации. Информация в терминологии Н. Винера есть обозначение содержания, полученное человеком из внешнего мира в процессе его чувственной адаптации. Любая информация обладает рядом свойств, отсутствие хотя бы одного из которых означает угрозу информационной безопасности – это целостность, доступность, конфиденциальность, подлинность, достоверность.

С точки зрения проблемы обеспечения информационной безопасности важны такие виды информации, которые искажают адекватность реальности. А.И. Юрьев приводит подобную классификацию, локализуя виды информации в плоскости политической системы. Он называет следующие виды: фальсифицированная, дезориентирующая, деморализующая, энтропийная (чрезмерное увеличение необоснованных объяснений каких-либо событий, избыточность информационных поводов), развращающая, дезинтегрирующая информация, дезинформация.

Объем понятия «информационная безопасность» раскрывается через такие понятия, как информационный риск, информационная угроза, информационная опасность, информационный вызов, информационная война. Выделяют информационную безопасность личности, общества, государства. Каждая из них включает две составляющие: информационно-техническую и информационно-психологическую.

На основе анализа научной литературы можно выделить следующие теоретические подходы к определению понятия «информационная безопасность», когда оно формулируется как:

- отсутствие угрозы, опасности или наличие возможностей защиты от них. Выделяют два источника опасности: внешние (государство, общество, социальные группы через СМИ, литературу, массовую культуру, образование, личное общение), внутренние (особенности психики человека, индивидуально-личностные особенности);

- состояние пребывания, характеризующее свободой от опасности;

- деятельность, система мероприятий, направленная на повышение уровня защищенности.

Можно предложить следующие обобщения: информационная безопасность личности представляет собой состояние защищенности личности обучающегося от внешних и внутренних информационных угроз, возникающих вследствие влияния цивилизационных вызовов современности, а обеспечение информационной безопасности означает целенаправленную деятельность, систему правовых, воспитательных организационных и программно-технических, индивидуальных мероприятий, проводимых с целью повышения уровня защищенности от информационных угроз и, как результат, качества жизни.

Подходы к определению информационной безопасности с точки зрения социальной практики включают такие аспекты, как нормативно-правовой (международные и национальные стандарты информационной безопасности); организационный технический (политика информационной безопасности, организация режима секретности и охраны); программный технический (системы и методы защиты и мониторинга); воспитательный.

В мировой практике используются различные механизмы обеспечения информационной безопасности личности (как отдельное направление работы – информационная безопасность детей), которые обобщенно можно представить следующим образом:

- создание систем саморегулирования (кодексов профессионального поведения). Разработка систем возрастной классификации маркировки информационной продукции. Эти два направления деятельности для ограничения распространения некорректного контента содержит Рекомендация Комитета министров Совета Европы № R(89) 7 от 22 апреля 1989 года;

- воспитание у обучающегося ответственного пользования информационными ресурсами. Формирование ответственной позиции со стороны производителей и пользователей, использование программно-технических средств и возможностей контентной фильтрации;

- контроль со стороны учебного заведения над содержанием информации в интернете, ограничение распространения среди обучающихся информации, пропагандирующей асоциальное поведение, связанной с проявлением ненависти, насилия;

- повышение осведомленности общественности, отдельных групп о проблеме информационной безопасности; мониторинг ситуации;

- проведение экспертизы информационной продукции, способной нанести вред здоровью и развитию человека; запретительные и ограничительные нормы в отношении рекламы некоторых групп товаров;

- установление нормативов распространения печатной продукции, ответственности за содержание информации; организационно-правовой механизм «водораздела» в теле- и радиовещании.

Выводы. Таким образом, обозначенных усилий для ответа на мощные современные цивилизационные вызовы не вполне достаточно. Особым потенциалом в данном контексте обладает сфера образования и воспитания, где через целенаправленные образовательные действия возможно формирование необходимых в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам качеств личности. Учитывая все противоречивые черты современных социокультурных процессов, для современной личности важны, прежде всего, активность в самопознании и саморазвитии, информационно-коммуникационная и коммуникативная компетентность, аналитическое и системное мышление, мобильность, открытость сознания новым идеям, ориентация на гуманистические идеалы, адаптивность, креативность и творческая направленность.

Литература:

1. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
2. Козловский В.В. Цивилизационные вызовы современности // Петербургская социология сегодня: сб. науч. тр. социологического ин-та РАН. – 2009. – № 3.
3. Лазаревич А.А. Становление информационного общества. – Минск: Беларуская думка, 2015. – 536 с.
4. Мегатренды мирового развития / под ред. М.В. Ильина, В.Л. Иноземцева. – М.: Экономика, 2001. – 295 с.
5. Методика работы по формированию творческой личности курсанта. Кислякова О.П., Панцева Е.Ю., Кислинский В.Б. В сборнике: Закономерности и тенденции инновационного развития общества. – Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2018.
6. Психические состояния курсанта в процессе обучения и воспитания. Кислякова О.П., Шипицына Н.М. В сборнике: Теоретико-методологические и практические проблемы развития психологии и педагогики. – Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2017.
7. Тойнби А.Дж. Постигание истории. – М., 2010. – 637 с.
8. Толковый словарь обществоведческих терминов / под ред. Н.Е. Яценко. – М., 1999.

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)

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе. Цель исследования заключается в создании модели, отражающей процесс воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе и ее теоретическое описание. Актуальность темы подтверждается на законодательном уровне и имеет отражение в исследованиях теоретиков и практиков педагогики. На основе изучения научной литературы автор статьи уточняет понятие «культура духовной безопасности» и рассматривает характеристики данного феномена. Научная новизна исследования заключается в разработке авторской модели воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе. Дана характеристика элементов данной модели. Обозначены перспективы дальнейшей работы в данном направлении.

Ключевые слова: культура духовной безопасности, модель воспитания, воспитание подростка, духовная безопасность, традиционные ценности.

Благодарности. Выражаю глубокую признательность и благодарность д.п.н., проф., заслуженному деятелю науки РФ, Рындак Валентине Григорьевне за оказанную поддержку в научной работе и за ценные рекомендации по написанию данной статьи. Признателен к.п.н. Конькиной Евгении Владимировне за поддержку в научной работе.

Annotation. The article is devoted to the problem of fostering a culture of spiritual safety of a teenager in the educational process. The purpose of the study is to create a model that reflects the process of fostering a culture of spiritual safety in a teenager in the educational process and its theoretical description. The relevance of the topic is confirmed at the legislative level and is reflected in the research of theorists and practitioners of pedagogy. Based on the study of scientific literature, the author of the article clarifies the concept of "culture of spiritual security" and examines the characteristics of this phenomenon. The scientific novelty of the research lies in the development of the author's model of fostering a culture of spiritual safety in a teenager in the educational process. The characteristics of the elements of this model are given. Prospects for further work in this direction are outlined.

Keywords: culture of spiritual safety, parenting model, education of a teenager, spiritual security, traditional values.

Acknowledgements. I would like to express my deep appreciation and gratitude to Valentina G. Ryndak, Doctor of Pedagogy, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, for her support in this scientific work and for her valuable recommendations for writing this article. I am grateful to Evgenia V. Konkina, Candidate of Pedagogy, for her support in this scientific work.

«Традиционное – не синоним косности и застоя.
Традиционное – это совокупность лучших образов
человеческой культуры, канонов,
с помощью которых только и возможно понять будущее».

М.В. Рыжаков

Введение. Российское общество, претерпевая существенные изменения за последние годы, вынуждено реагировать на вызовы, продиктованные как мировыми глобализационными процессами, так и ситуацией перестройки политического, социально-экономического и духовного пространства жизни российского государства. На фоне формирования динамично развивающегося демократического общества возникает потребность повышения культурного уровня молодежи [10, с. 84]. Молодежный экстремизм, ксенофобия, различные формы эскапизма молодежи, рост числа суицидальных явлений в подростковой среде и других негативных явлений обращают внимание педагогической общественности к вопросам нравственного воспитания, психического, физического и духовного здоровья молодежи.

Президентом Российской Федерации (далее в тексте – РФ) неоднократно подчеркивается мысль о значимости вопросов обеспечения безопасности и воспитания граждан как залога существования и развития нашего Отечества. Эта мысль находит отражение в ряде документов Федерального значения. Так, согласно Указу Президента РФ от 31.12.2015 № 683 утверждена «Стратегия национальной безопасности современной России», являющаяся базовым документом планирования развития системы обеспечения национальной безопасности России [19]. В данном документе отмечена важность воспитания подростков в духе патриотизма, миролюбия, терпимости, уважительного отношения к культурному многообразию народов Российской Федерации и толерантности по отношению к гражданам иных государств. Призыв к совершенствованию системы воспитательного воздействия на молодое поколение как важному средству и условию обеспечения безопасности личности на уровне культуры содержится в Указе Президента «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [17]. Ценность безопасности личности и государства; вызовы и риски современного состояния культуры российского общества; опасное положение молодежи как неокрепшей в мировоззренческом отношении части общества, подверженной влиянию лидеров экстремистских и террористических организаций; необходимость воспитания в традиционной системе ценностей и многое другое – подчеркивает Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» [18]. О вызовах информационного общества говорится в Указе Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» [16], и Указе Президента Российской Федерации от 05.12.2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» [15].

Актуальной теме обеспечения безопасности на разных ее уровнях уделяют внимание представители отечественной науки. Среди них: Брусницын Н.А., Василенко А.Б., Волков Ю.Г., Здравомыслов А.Г., Гуревич П.С., Запесоцкий А.С., Каган М.С., Ляшенко В.П., Манилов В.Л., Суровцев А.И., Хвилья-Олинтер А.И., Шумилов А.Ю. и др.

Актуальность заявленной темы имеет подтверждение в документах Федерального значения, а также подтверждается интересом к данной проблематике авторитетных представителей отечественной науки. Следовательно, перед теорией педагогики имеется задача определения оптимальной модели воспитания, при которой личность будет снабжена необходимым инструментарием обеспечения безопасной жизнедеятельности в рамках традиционной культуры.

Изложение основного материала статьи. Согласно представлениям Вершилова С.А., «культура безопасности» – комплексное понятие, объединяющее в себе одновременно состояние и процесс сохранения жизни общества в целом и личности в частности, от угроз «культуры смерти» [5, с. 7]. Важным для этого процесса является сохранение ценностей и норм, традиционных социальных и духовных институтов, идеалов и обычаев, обеспечивающих безопасное состояние общества. На основе взглядов Вершилова С.А., обозначим понятие «культура духовной безопасности подростка» – это характеристика, «отражающая процесс, условие и результат сохранения и развития целей, идеалов, ценностей подростка 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 состояния его защищенности от рисков и опасностей угроз культуры смерти – с другой» [5, с. 8].

Следующее определение выведено нами на основе понятия, данного Запесоцким А.С.: «духовная безопасность подростка» – это система условий, позволяющая ему в культуре и современном обществе сохранять свои жизненно важные параметры в пределах исторически сложившейся нормы. Их выход за рамки нормы под воздействием различного рода факторов (и, прежде всего культурного, ценностно-нормативного характера) ведет к дезорганизации и, в конечном счете – к национальной катастрофе, т.е. распаду общества как целостной системы в связи с разрушением структурирующих его духовных оснований [9, с. 5].

Обозначим уровень изученности данной проблемы. Понятие «культура личности» достаточно хорошо представлено в научной литературе, так, нравственная сторона этого феномена освещена в трудах Андреева В.И., Бакштановского В.И., Мишаткина Т.В. Чурилова В.А. и др.; об эстетических аспектах размышляют Каган М.С., Гартман Н. и др.; о духовной составляющей культуры личности пишет Анисимов С.Ф., Ефименкова С.А., Шадриков В.Д., и др.; с морально-психологической стороны к этому явлению подходит Мишаткина Т.В. и др.

Культура духовной безопасности во многом связана с культурой нравственной. Шадрин И.М. замечает, что дискуссии о проблеме нравственной культуры и духовного обновления известны со времен Аристотеля и обсуждаются до сего дня.

Для педагогики эта тема также не нова и имеет достаточно высокую степень разработанности в отечественной науке. Исследователями в этой теме являются Бахштановский В.И., Васянович Г.П., Ганопольский М.Г., Запесоцкий А.С., Илларионова Л.П., Солодкова М.В., Шевченко Л.Л., Щербаков Ф.Н. и другие ученые, осознавшие значимость культуры общества, морали, этики и нравственности для воспитания культуры личности [22, с. 18].

Говоря о подростковом возрасте, стоит отметить, что воспитание духовных, нравственных ценностей и отношений, культуры нравственного поведения происходит на протяжении жизни, но наиболее активно развитие данных качеств протекает в подростковом возрасте (Божович Л.И., Фридман Л.М., и другие).

С позиции необходимости обращения к духовным истокам как способу и необходимому условию существования современного российского социума, духовную ситуацию в современной России изучали Попов Е.А., Рождественский Ю.В., Сапрыкин В.А. и другие.

Большую ценность в контексте данного исследования представляют труды современных ученых, среди которых можно отдельно выделить следующих: Власова Т.И. («Содержание воспитания школьников: духовно ориентированная концепция»); Рыбаков С.Ю. («Проблемы обеспечения духовной безопасности в системе образования России»); Рындак В.Г. «Педагогика счастья»; Тонконогов А.В. («Образовательные и научные учреждения в системе обеспечения духовной безопасности современного российского общества»); Фомченкова Г.А. («Институционализация безопасности молодежи в условиях трансформации российского общества») [6; 13; 21].

Вопросы воспитания культуры духовной безопасности подростка корнями уходят в глубины экзистенции человека, его онтологии. Основной движущей силой развития цивилизации должно быть не получение прибыли, а разумная гуманная деятельность человека, ноосферный путь развития (Вернадский В.И., Моисеев А.И., Подолинский С.А. и другие), который базируется на следующих принципах: понимание человеком процессов в природе и обществе; духовном и нравственном воспитании человека; восприятию себя. Духовность выступает некоторым метафизическим ядром человека [14, с. 71].

Обозначенная на федеральном уровне задача воспитания подрастающего поколения в духе традиционных ценностей требует грамотного решения. В связи с этим перед теорией воспитания стоит задача приобщения подростков культуре духовной безопасности. Мы предлагаем определить оптимальную модель этого процесса.

Процессная модель воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе (схема 1) представляет собой целостную замкнутую систему, содержащую следующие структурные компоненты: цель; задачи; подходы; принципы; содержание воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе; педагогические условия для реализации задач воспитания; критерии и показатели; результат. Данная модель отображает процесс воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе.

Рассмотрим содержание компонентов процессной модели, призванной наглядно представить процесс воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе (схема 1). Отметим, что ключевое понятие «культура духовной безопасности» – находится в центре модели и имеет пунктирные границы – как характеристика постоянно формирующейся личности, осознающей потребность в постоянном духовном росте.

Целевой компонент.

Целевой компонент процессной модели отображает необходимость реализации основной цели исследования – воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе. Возможность функционирования компонентов представленной модели возможен при реализации цикличности процесса обучения как залог перехода от количественных характеристик приобретенных обучающимися знаний к качественным преобразованиям [12, с. 102]. Цикл воспринимается как совокупность определенных актов учебного и воспитательного процесса, итог последовательных микрорезультатов [12, с. 103]. Целевой компонент мотивирует к достижению планируемого результата посредством сознательной направляемой деятельности [7, с. 146]. Выбор цели определяет дальнейшие пути ее достижения, формирует методический, содержательно-процессуальный и результативный блок, как элементы цикличного процесса обучения и воспитания [7, с. 103].

Методический блок.

В его основе мы полагаемся на деятельностный и культурологический подходы. Ефремов О.Ю. называет деятельностный подход одним из ведущих в педагогике [7, с. 78]. Фомина А.С. обозначает характеристика данного подхода: приоритет деятельности как основы становления и формирования личности; деятельность определяет сознание; в деятельности происходит воспитание человека [20, с. 54].

Культурологический подход, по словам Бородиной Е.Н. и Ясинских Л.В., является методологической основой воспитания, основанного на традиционных ценностях культуры [3, с. 9-10]. Воспитательное воздействие в рамках подхода оказывает культура личности педагога, его убеждения, знания, атмосфера, которую он стремится создать в общении с другими субъектами образовательного процесса – утверждает Батвенкова Н.В. [2, с. 18].

В рамках данных подходов личность рассматривается как производная от реализации различных видов деятельности человека в условиях воздействия определенных ценностей культуры общества. В процессе воспитания культуры духовной безопасности подростка важно учитывать следующее:

- воспитание духовно зрелой и самостоятельной личности возможно путем приобщения к осуществлению деятельности по созиданию традиционной культуры общества;
- культура духовной безопасности, как и другие личностные показатели, нуждаются в адекватной деятельности;
- личность проявляет себя и познается осуществляя себя в социо-культурном пространстве через деятельность (основную на стремлении к осуществлению положительной или «отрицательной» духовной составляющей);
- подросток способен безопасно реализовать себя при достаточном уровне сформированности субъектной позиции, позволяющей ему заручиться «иммунитетом» против разрушительного воздействия проявлений «отрицательной» духовности.

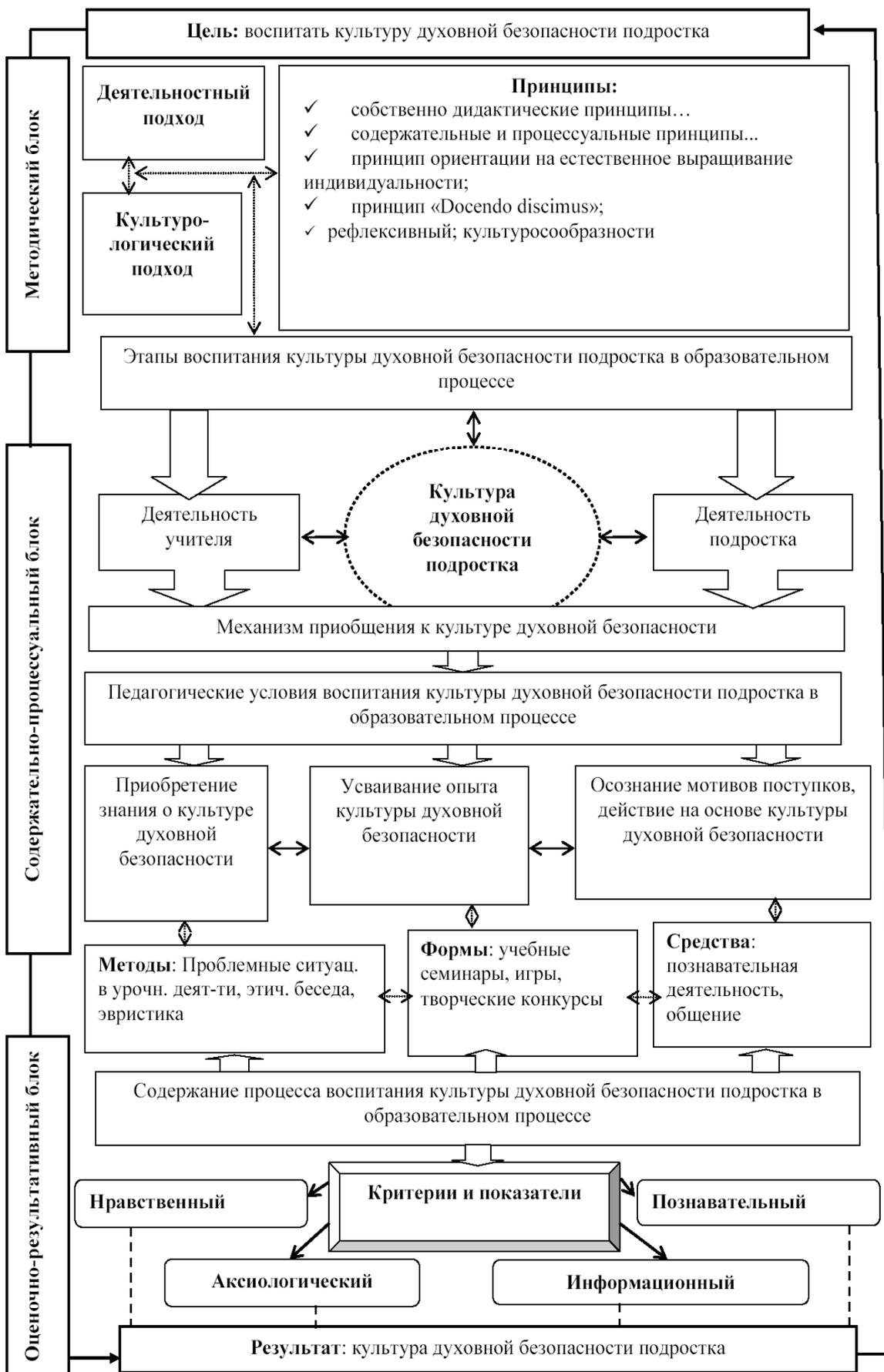


Схема 1. Процессная модель воспитания культуры духовной безопасности подростка

Далее мы выделяем принципы как составляющую методического блока. Аккулова Р.Т. считает знание принципов обучения и воспитания залогом успешной организации учебно-воспитательного процесса, выбора цели, содержания, форм и методов, при которых взаимодействие субъектов данного процесса будет продуктивным [1, с. 1701]. Журин А.А. уделяет внимание вопросам структурирования и отбора традиционных и инновационных принципов в педагогике. Так, большинство «классических» принципов Журин А.А. разделяет на две большие группы (зачастую взаимодополняющие друг друга): собственно дидактические принципы; содержательные и процессуальные принципы [8, с. 12-13]. Основу данного разделения ученый выявляет при рассмотрении принципов, приведенных в курсе лекций классика отечественной педагогической мысли Лихачева Б.Т. [11].

Содержательно-процессуальный блок.

Важным компонентом этого блока является рассматриваемый нами механизм приобщения к культуре духовной безопасности (схема 2), о котором мы узнаем из современных педагогических разработок, опираясь на труд Верховых И.В., Забродиной И.В., Козловой Н.А. [4, с. 16].

Этапы воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе включают педагогическое взаимодействие как часть деятельности педагога и деятельности обучаемого подростка.

Так же содержательно-процессуальный блок включает организационно-педагогические условия воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе. Мы особенно выделяем следующие условия, которые в последствии окажут влияние на содержание процесса воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе:

- обновление содержания, обеспечивающего процесс воспитания культуры духовной безопасности;
- разработка учебно-методического обеспечения по теме исследования;
- разработка дидактического инструментария.

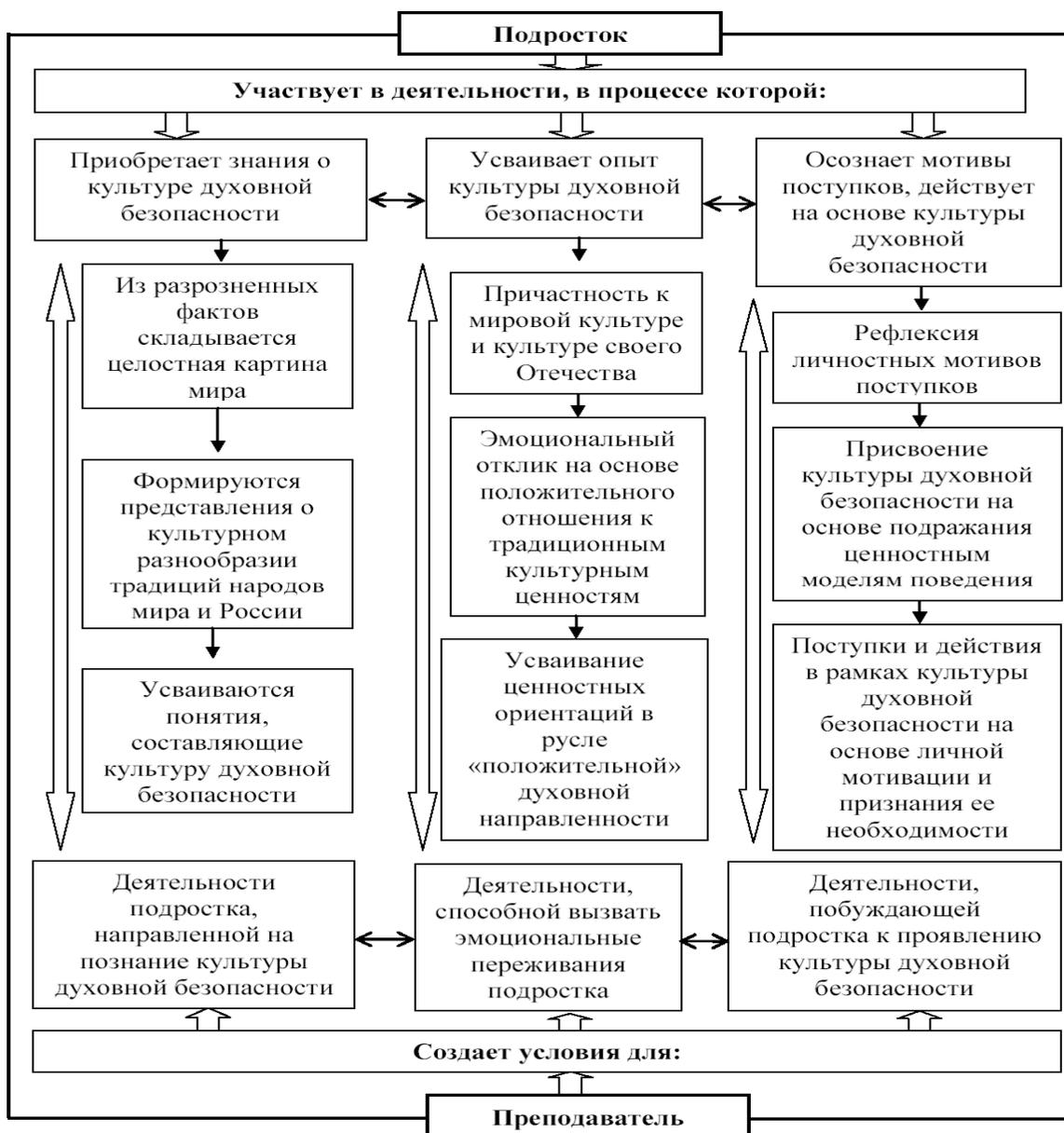


Схема 2. Механизм приобщения подростков к культуре духовной безопасности

Важными компонентами содержательно-процессуального блока являются методы, формы и средства. В своей работе мы определяем наиболее эффективные на наш взгляд методы: проблемные ситуации в урочной деятельности, этическая беседа, эвристические методы.

Оценочно-результативный блок.

Данная часть модели предполагает наличие результата и средств его оценивания, что обеспечивает способность корректировать организацию педагогического процесса для достижения предполагаемого результата. В нашем случае, ожидаемый результат – достижение цели, как следствие – высокие показатели уровня воспитанности культуры духовной безопасности подростка, полученные благодаря грамотной организации образовательного процесса.

Результат оценивается исходя из разработанных на основе рекомендаций Рындак В.Г., критериев, характеризующих уровень достижения целевого компонента с четырех позиций. Кратко обозначим их ниже.

Первым критерием мы обозначаем «Нравственные потенциал». К его показателям относятся такие, как: четко выраженная гражданская позиция; чувство причастности своему Отечеству, истории, культуре, традициям, достижениям своей Родины; чувство патриотизма; чувство любви к родителям, к ближним; ценность семьи. На высоком уровне сформированности данных показателей мы обозначаем внутреннее принятие как личностную потребность в нравственном совершенствовании. Средний уровень характеризуется неполной убежденностью в необходимости и значимости данных позиций. Слабый уровень сформированности свидетельствует о малоосознанности и непонимании и непринятии данных ценностей как значимых для жизни (не более, чем информативное восприятие).

Второй критерий – «Познавательный потенциал». Предполагает такие показатели, как: знание и понимание традиционных систем ценностей, религиозных традиций; выработанный «иммунитет» к явлениям «отрицательной» духовности (нетрадиционные религиозные и псевдонаучные движения и культы деструктивного характера); развитость критического аппарата в отношении к новой информации, желание проверить спорную информацию в различных источниках. Высокий уровень сформированности данных показателей характеризуется глубокими знаниями, осведомленностью, умением ориентироваться в информационном потоке, развитым критическим мышлением. Средний уровень предполагает фрагментарную осведомленность, небольшую глубину познаний, умение ориентироваться в информации и относиться к ней критично выражено на среднем уровне. Слабый уровень характеризуется непрочными знаниями и отсутствием интереса к достоверности информационного содержания, ситуативностью и некритичностью.

Третий критерий – «Аксиологический» или «ценностный». Характеризует показателями усвоения традиционного ценностного ряда в рамках культуры народов Российской Федерации, включающего общечеловеческого, семейного и личностного уровня; интернализации, сформированности жизненной перспективы. Высокий уровень овладения характеризуется как регулярное присутствие ценностных установок, их усовершенствование и открытие новых граней. Средний и низкий уровень сформированности показателей в рамках данного критерия говорит о нерегулярном и фрагментарном присутствии – соответственно.

Четвертый критерий мы обозначаем как «Информационный» или «Информационная безопасность». Характеристика его показателей: критическое отношение к новой информации; безопасность в сети «Интернет»; адекватное отношение и осведомленность о деструктивных группах в социальных сетях, о мошеннических действиях; желание проверять информацию. Проявление во всем – для высокого уровня сформированности. Проявляется часто, но не полно – в случае среднего уровня; и эпизодическое проявление – в случае низких показателей сформированности у личности данных критериальных признаков.

Выводы. Таким образом, представив подробное описание процессной модели воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе, мы уточнили существенные характеристики исследуемого феномена и определили основные направления в организации деятельности по осуществлению данной модели. Перспективы дальнейшего исследования состоят в разработке методического инструментария для практического применения в предметной области ОДНКНР и других предметов гуманитарного цикла.

Литература:

1. Аккулова Р.Т., Акчулпанова Р.К. Современные принципы обучения и воспитания подрастающего поколения // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования. – Барнаул: 2015. – С. 1701-1703.
2. Батвенкова Н.В. Воспитание нравственных качеств личности в процессе реализации культурологического подхода // Современные тенденции развития начального и эстетического образования [Электронный ресурс]: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета начального и музыкального образования (28 марта 2019 г.) / под общ. ред. С.П. Чумаковой. – Электрон. данные. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2019. – С. 17-18.
3. Бородина Е.Н., Ясинских Л.В. Об актуальности духовно-нравственного и патриотического воспитания детей в современных условиях // Духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей: сборник статей / Уральский государственный педагогический университет; ответственный редактор Е.Н. Бородина. – Екатеринбург: 2020. – С. 5-10.
4. Верховых И.В., Забродина И.В., Козлова Н.А. Преподавание курса «Основы мировых религиозных культур и светской этики» // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 7. – С. 14-19.
5. 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.
6. Власова Т.И. Содержание воспитания школьников: духовно ориентированная концепция // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск IV. Историко-культурные и научно-педагогические проблемы реформирования и модернизации образования в России. – Ростов н/Д.: изд-во РГПУ. – 2002. – С. 165-175.
7. Ефремов О.Ю. Педагогика: краткий курс. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
8. 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.
9. Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3-8.
10. Кустов Ю.А., Дрокина С.В., Стацук С.В. Культурологическая модель воспитания будущих специалистов // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2012. – № 1 (9). – С. 84-91.
11. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с. (Педагогическое наследие).
12. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 608 с.
13. Рыбаков С.Ю. Проблемы обеспечения духовной безопасности в системе образования России: монография / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – 304 с.

14. Рындак В.Г. Педагогика креативности: монография. – М.: Издательский дом «Университетская книга», 2012. – 284 с.
15. 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: 20.07.2021).
16. 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: 22.07.2021).
17. Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [Электронный ресурс]: Сайт Администрации Президента России. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank> (дата обращения: 19.07.2021).
18. 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: 20.07.2021).
19. 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: 22.07.2021).
20. Фомина А.С. Взаимодействие учреждений культуры и общественных организаций через деятельностный подход к патристическому воспитанию подростков // Гуманитарное пространство. – 2020. – № 1, Т. 9. – С. 54-59.
21. Фомченкова Г.А. Институционализация безопасности молодежи в условиях трансформации российского общества: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора социологич. наук: 22.00.04 / Г.А. Фомченкова. – СПб, 2014. – 44 с.
22. Шадрин И.М. Этико-педагогическая концепция и модель формирования нравственной культуры будущего учителя: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук: 13.00.01 / И.М. Шадрин. – Самара, 2015. – 48 с.

Педагогика

УДК 37.011

старший преподаватель кафедры огневой и физической подготовки Кузнецова Елена Владимировна
Волгодонский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Волгодонск)

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье раскрывается роль профессионально-правовой культуры в осуществлении будущими выпускниками вузов МВД России правоохранительной деятельности; обосновывается включение профессионально-правовой культуры в содержание общекультурных компетенций, которые должны быть сформированы у курсантов в процессе профессиональной подготовки в вузе; представлено описание структурных составляющих профессионально-правовой культуры: правового сознания, правового мышления, правовых эмоций; обосновывается необходимость организации в вузе целенаправленной формирующей работы в направлении развития профессионально-правовой культуры курсантов.

Ключевые слова: профессионально-правовая культура, профессиональная компетентность, подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов, курсанты вузов МВД России, правосознание, правовое мышление, педагогическая технология.

Annotation. The article reveals the role of professional and legal culture in the implementation of law enforcement activities by future graduates of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia; The inclusion of professional and legal culture in the content of general cultural competencies, which should be formed by cadets in the process of vocational training at the university, is justified; a description of the structural components of a vocational-legal culture: legal consciousness, legal thinking, legal emotions; the need to organize targeted formative work in the university in the direction of developing the vocational and legal culture of cadets is justified.

Keywords: professional-legal culture, professional competence, training of future law enforcement officers, cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, legal consciousness, legal thinking, pedagogical technology.

Введение. Каждому из профессиональных сообществ присущи особые нормы и ценности, которые выработаны конкретной социально-профессиональной группой и включены в ее профессиональный дискурс из более широких пластов социально-культурной сферы. Преемственность профессиональной культуры и общего социально-культурного контекста обусловлены, с одной стороны, внутренними алгоритмами существования конкретной сферы деятельности, а с другой, – спецификой общекультурной жизни общества [1]. В этой связи можно сказать, что профессиональная культура аккумулирует в себе два основополагающих для современного человека аспекта – профессию и культуру. Более того, уровень профессиональной культуры представителя конкретной профессии говорит о том, насколько он владеет актуальным содержанием профессиональной деятельности, оперирует соответствующими средствами решения профессиональных задач, способен использовать продуктивные способы в работе. Иными словами, профессиональная культура позволяет субъекту достичь высокого уровня выполнения профессиональной деятельности, развивать и совершенствовать свою профессиональную компетентность [18, 19, 20].

Изложение основного материала статьи. Сегодня понятия «компетенция» и «компетентность» широко распространены в научном контексте. С целью разграничения этих двух понятий И.А. Зимней подчеркивается практическая основа компетенций, которые, как считает исследователь, находятся в рамках человеческой практики как сумма знаний и действий. И.А. Зимняя, а также А.В. Хуторской, ключевые компетенции раскрывают в системе ценностно-смысловой, общекультурной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, учебно-познавательной деятельности, личностного самосовершенствования [6, 19].

По мнению Э.Ф. Зеера, компетентность – это не только наличие у субъекта необходимого для выполнения деятельности объема знаний и опыта, но и сформированность умений использовать данные знания и умения в актуальный при решении задачи момент с целью выполнения своих функциональных обязанностей. А компетенции исследователь определяет, как интеграцию необходимых для данной деятельности знаний и умений, деятельностных способностей и ценностно-мотивационных составляющих [5]. При этом термин «компетенция» более широкий, чем традиционно

сложившиеся представления о знаниях и умениях, потому что компетенция в своем составе имеет еще и блок эмоционально-волевой регуляции проявления в поведении этих знаний и умений, а также мотивационно-ценностные единицы.

Сегодняшние требования к выпускникам вуза, которые сформулированы в образовательных стандартах метапредметны и в большей степени универсальны, что говорит о преодолении в рамках компетентного подхода к построению обучения узкой направленности профессиональной подготовки, выходе на метапредметный уровень образования за счет актуализации опережающих элементов в содержании различных дисциплин образовательной программы, усилении фундаментальной подготовки в процессе изучения метапредметного знания [10].

В ФГОС по разным направлениям подготовки обозначены ключевые компетенции, которыми должен овладеть студент в процессе обучения в вузе. Данный блок компетенций, или так называемые «сквозные» знания и умения, обеспечивает представителям большой группы профессий выполнение профессиональной деятельности (В.И. Байденко, Б. Оскарссон, А. Шелтон, Э.Ф. Зеер). В частности, А.М. Новиков ключевые компетенции раскрывает как «сквозные» умения по работе с информационными технологиями; экологические знания; экономические знания и представления, знания об основах ведения бизнеса, работы с финансами; знания основ правовой системы общества, нормативных основ производственной деятельности, работы предприятий различных форм собственности; представления о маркетинге; умение использовать технологии работы в разных областях профессиональной деятельности; умение создавать презентацию продукта или технологии, представить ее для обсуждения и продвижения; знание иностранного языка; знания в области безопасности жизнедеятельности и оказания медицинской помощи; готовность к саморазвитию, самообразованию, смене профессиональной деятельности и пр. [12].

В.И. Байденко и Б. Оскарссон «базовыми навыками» называют личностные качества, способности, знания и навыки, которые обеспечивают субъекту функционирование в рамках профессиональной деятельности и в повседневной жизни. К таким базовым навыкам, или ключевым компетенциям, ими отнесены навыки и способности в коммуникативной сфере, творческой деятельности, креативность мышления, адаптируемость к различным условиям, умение работать в команде, самостоятельность, самосознание и адекватная самооценка [2].

Поэтому компетентный подход к построению образовательного процесса в вузе нацеливает на усиление его практической направленности [6].

Отметим, что для будущего сотрудника правоохранительных органов РФ компетентное решение профессиональных задач основывается на ключевых (общекультурных) компетенциях, которые прямо или опосредованно обеспечивают проявление правовой культуры. Данная культура регулирует проявление правового поведения и правовых явлений, социально-нравственного поведения будущих сотрудников системы МВД.

В основной образовательной программе высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность [13] перечислены данные общекультурные компетенции, которые характеризуют не только общую, но и профессиональную правовую культуру личности будущего сотрудника МВД России, без определенного уровня развития которой невозможно его профессиональное становление.

В правовых актах, регламентирующих деятельность правоохранительных органов, четко сформулированы требования к личностным характеристикам и профессиональным качествам сотрудников. В большей степени важно соблюдение правовых и нравственных требований, что подтверждает тесное и глубокое взаимопроникновение двух направлений – общественных и нормативно закрепленных, где используется и понятие моральной оценки, и положения правовых норм, – требований к отношению сотрудника к профессиональному долгу, следованию присяге, уставам, наставлениям, выполнению инструкций [17].

Правовая культура опирается на знание правовых норм, содержание которых связано с моральными и нравственными основами социальной действительности [21, с. 120]. Если моральный аспект содержания исчезает, то и правовая норма перестает существовать. Получается, что правовая культура субъекта является развитой, если он сам обладает нравственными характеристиками, соблюдает моральные законы, а его поведение отвечает правовым требованиям общества. Иными словами, когда ценностная сфера личности содержит в себе установку на соблюдение законов и нормативных требований, она будет обладать высоким уровнем правовой культуры.

Правовая культура соотносится с институциональными характеристиками общества, обеспечивает интеллектуальную, духовную и профессионально-прикладную деятельность человека в рамках общественной и правовой практики, правового развития общества [8].

Механизмом регулирования правового поведения является правовое сознание личности, которое отражает сущность правовых отношений в сознании субъекта. Как следствие, уровень сформированности правового сознания людей говорит о правовой культуре общества в целом.

Так, И.А. Ильин обосновывает, что правосознание представляет собой еще более значительный феномен, чем право, потому что является «естественным чувством права и правоты», «особой духовной настроенностью инстинкта», «особого рода инстинктивным правочувствием», определенным универсальным явлением, обладающим формально-юридическими и естественно-правовыми характеристиками [7].

А.М. Яковлев и И.И. Карпец [21] выделяют в правовом сознании рациональный, эмоциональный и поведенческий элементы, которые обладают соответствующим познавательным, оценочным и регулятивным функционалом. Как отмечают ученые, в рациональном элементе проявляются имеющиеся у субъекта правовые знания и умения, его правовая подготовка. Эмоциональный элемент включает в себя систему оценок в сфере правовой деятельности и соответствующих установок в решении правовых вопросов, оценочное отношение к праву и юридической практике. Поведенческий компонент формируется на основе социально-правовых установок и ценностных ориентаций в правовом поле и проявляется в специфике практического применения и исполнения права.

Певцова Е.А. связывает формирование правовой культуры личности с правовыми эмоциями, которые отражают чувственно-личностное отношение субъекта к правовым нормам, правовому регулированию отношений, юридической практике, то есть отношение субъекта к праву, осознание соответствия или несоответствия права личностным представлениям о нем. Правовые чувства формируются и развиваются при условии системного и последовательного развития социальных чувств у субъекта как гражданина. Отсюда и доминанта соблюдения прав и свобод человека и гражданина при организации его правового образования, формирование положительного отношения к правовой деятельности и праву, ценностных ориентаций [15], а уже потом систематизированные правовые знания, установки и ценности формируют субъектную систему ценностных ориентаций, разнообразные модели поведения человека в процессе взаимодействия с другими субъектами, характер его поступков и намерений, что в целом воздействует на весь его образ жизни, жизнедеятельность, карьеру и судьбу [16].

Для курсантов вузов МВД России как носителей профессиональной правовой культуры формирование правосознания должно происходить в условиях специально созданной системы, развивающей правовое мышление [15] как условия

существования будущего сотрудника правоохранительных органов, как способа его жизнедеятельности и служебной деятельности, как средства взаимодействия с окружающей действительностью и способа ее преобразования [4, с. 4].

При этом правовая культура сотрудника органов МВД должна быть на порядок выше, чем у других граждан, поэтому формирование и развитие правовой культуры в рамках подготовки курсантов к осуществлению правоохранительной (правоприменительной, правотворческой) деятельности напрямую зависит от успешности их правовой социализации в образовательных учреждениях МВД.

Обучение в этих вузах воздействует на курсантов не только с рациональной стороны, но и с мотивационно-волевой, что позволяет внешние и внутренние факторы формирования правовой культуры обучаемых. С этой точки зрения в научных текстах часто встречается термин профессионально-правовой культуры, который подчеркивает включение правовой культуры для данной профессиональной группы не только в содержание общекультурных, но и специальных компетенций.

Медведевым В.А. профессионально-правовая культура охарактеризована как свойственная профессиональной группе субъектов, выполняющих юридическую работу и имеющих специальное образование и соответствующий практический опыт. Профессионально-правовая культура требует понимания права как верховенствующего фактора в регулировании отношений, соответствующее отношение к юридическим службам и правовой деятельности (суды, адвокатура, прокуратура, нотариат, полиция и пр.) [11].

В представлении Кононовой Е.А. профессиональная правовая культура сотрудников ОВД является определенной субкультурой, характеризующейся особенностями функционирования и проявления в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов, в ритуалах [9].

Гирько А.А. указывает на интегративное значение профессиональной правовой культуры, которое позволяет отделять этот феномен от иных разноплановых условий эффективной реализации правоохранительной деятельности, потому что в данном случае профессионально-правовая культура обусловлена профессиональной деятельностью правоохранительных органов [3].

С точки зрения Павлова О.В., профессионально-правовая культура сотрудника правоохранительных органов должна быть сформирована на высоком уровне и обеспечивать баланс правосознания личности, ее нравственности и интеллектуального развития. Она позволяет выполнять свою работу активно, осознанно, на высоком уровне компетентности при реализации конституционно закрепленных за правоохранительными органами функций по обеспечению в интересах общества и государства безопасности, законности и правопорядка [14]. Важность профессиональной правовой культуры для выполнения сотрудниками органов МВД России своих функциональных обязанностей требует наличия умения критически осмысливать и оценивать пути применения правовых норм и законов в разрезе их гуманистической и морально-нравственной сторон.

Выводы. Таким образом, профессионально-правовая культура является важнейшим фундаментом профессиональной деятельности будущих сотрудников правоохранительных органов, поскольку интегрирует в профессиональной компетентности правовую культуру и необходимый уровень подготовки к выполнению служебной деятельности, формулирует характер должностных прав и обязанностей.

В процессе профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России важно организовать целенаправленную формирующую работу в направлении развития их профессионально-правовой культуры. При этом значима не только объективная сторона правовой культуры, но и наличие у курсанта определенной совокупности личностных качеств, выступающих основой трансляции будущими сотрудниками правоохранительных органов правовой культуры.

Формирование профессионально-правовой культуры курсантов вузов МВД должно происходить в рамках особым образом выстроенного социокультурного образовательного пространства, поэтапно и последовательно продвигать их в направлении развития данной культуры до более высокого уровня посредством расширения социокультурного пространства вуза ценностными смыслами профессионально-правовой культуры; культуру-ориентированными задачами в аспекте освоения правоохранительной деятельности; особым организационно-педагогическим сопровождением прохождения курсантами юридических практик [20].

Постановка данных и иных задач перед вузом требует от преподавателей и административного корпуса вырабатывать перспективные подходы и технологии подготовки будущих сотрудников органов МВД России к компетентному выполнению задач правоохранительной деятельности с опорой на высокий уровень профессионально-правовой культуры, соответствующий новым социально-культурным, правовым и экономическим условиям общества.

Литература:

1. Багдасарьян Н.Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения. [Текст] / Н.Г. Багдасарьян. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998. – 260 с.
2. Байденко В.И. Базовые навыки, ключевые компетенции как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14-32.
3. Гирько А.А. Проблемы уровня правового сознания и правовой культуры сотрудников правоохранительных органов [Электронный ресурс] / А.А. Гирько. – URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=1875
4. Жалинский А.Э. Социально-правовое мышление: проблемы борьбы с преступностью. [Текст] / А.Э. Жалинский. – М., 1989. – С. 10.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 20 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003.
7. Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т.2. [Текст] / И.А. Ильин. – М., 1993. – С. 140
8. Каландаришвили З.Н. Основные концепции изучения правовой культуры в юридической науке [Текст] / З.Н. Каландаришвили // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 56.
9. Кононова Е.А. Формирование правовой субкультуры сотрудников ОВД в современной России: дисс. ...канд. философ. наук. [Текст] / Е.А. Кононова. – Иркутск, 2000.
10. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
11. Медведев В.А. Правовая культура российского общества: особенности и тенденции развития: автореферат дисс. ... канд. юридич. наук. [Текст] / В.А. Медведев. – Казань, 2004.
12. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. [Текст] / А.М. Новиков. – М., 1997.
13. Основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки (специальность): 031001 Правоохранительная деятельность. Квалификация (степень) выпускника – «Специалист». – Ростов-на-Дону: ФГКОУ ВПО «РЮИ МВД России», 2012. – 17 с.
14. Павлов О.Ф. Профессиональная правовая культура в сфере правоохранительной службы: На примере сотрудника

милиции: дисс... канд. юридических наук [Текст] / О.Ф. Павлов. – Нижний Новгород, 2005. – 142 с.

15. Певцова Е.А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию [Текст] / Е.А. Певцова // Журнал российского права. – 2004. – №3.

16. Попов В.В. Некоторые формы проявления правового нигилизма и пути его преодоления [Текст] / В.В. Попов // Юрист. – 2002. – №1. – С. 10.

17. Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов: учебное пособие. – М., 1997.

18. Светличный Е.Г. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений системы МВД // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2017. – Выпуск 54 (2). – С. 260-265.

19. Светличный Е.Г. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной культуры будущих юристов в системе их вузовской подготовки // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – Томск. – 2016. – Выпуск 8 (173). – С. 44-47.

20. Светличный Е.Г. Принципы формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции с применением технологии контекстного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2016. – Выпуск 51 (1). – С. 182-187.

18. Соловьева О.В. Современное правовое пространство: социально-психологические проблемы [Текст] / О.В. Соловьева // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М., 2002. – С. 272-286.

19. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – Гл. III, § 5. – М.: Изд. МГУ, 2003.

20. Шанько В.В. Векторы взаимодействия культуры и образования [Текст] / В.В. Шанько, Ю.П. Ветров // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург. – 2012. – № 8. – С. 19-23.

21. Яковлев А.М. Индивидуальная профилактика преступного поведения (социально-психологический аспект): Учебное пособие [Текст] / А.М. Яковлев. – Горький: Горьковская высшая школа МВД СССР, 1977. – 127 с.

Педагогика

УДК 342.733

кандидат педагогических наук, доцент Купавцев Тимофей Сергеевич
Академия управления МВД России (г. Москва)

СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ СИТУАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Аннотация. Гуманизация образовательного процесса имея в своей основе ориентацию на развитие личности в качестве центральных категорий определяет личность, среду и ситуацию развития личности. Потенциал среды до встречи личности со средой остается нейтральным, однако раскрывается в качестве возможностей для субъекта в проектируемой ситуации развития личности. Встреча личности со средой в конкретной ситуации фиксирует возможности среды для личностного самораскрытия и освоения личностью средового контекста, однако среда, обладая свойством эластичности становится восприимчивой к преобразующим воздействиям субъекта. Таким образом ситуация развития личности как фрагмент проектируемой среды для конкретного субъекта становится ситуацией личностного саморазвития. Наполнение ситуации развивающим контекстом находится в зависимости от методологических оснований, которые принимает в качестве исходных субъект проектирования ситуации развития личности. Именно установки педагогического субъекта изначально определяют потенциал среды для личностного развития субъектов. В статье раскрываются преимущества и границы применимости средового подхода в проектировании ситуации личностного саморазвития.

Ключевые слова: личность, среда, ситуация развития личности, педагогическая поддержка, личностный потенциал, ситуация личностного саморазвития.

Annotation. The humanization of the educational process, based on the orientation to the development of personality as the central categories, determines the personality, the environment and the situation of personal development. The potential of the environment before the meeting of the personality with the environment remains neutral, but it is revealed as opportunities for the subject in the projected situation of personality development. The encounter of the individual with the environment in a specific situation determines the possibilities of the environment for personal self-disclosure and the development of the environmental context by the individual, however, the environment, having the property of elasticity, becomes susceptible to the transforming influences of the subject. Thus, the situation of personal development as a fragment of the projected environment for a particular subject becomes a situation of personal self-development. The filling of the situation with the developing context depends on the methodological grounds that the subject of designing the situation of personal development takes as the initial ones. It is the attitudes of the pedagogical subject that initially determine the potential of the environment for the personal development of subjects. The article reveals the advantages and limitations of the environmental approach to the design of the educational process.

Keywords: personality, environment, situation of personal development, pedagogical support, personal potential, situation of personal self-development.

Введение. Современная социально-экономическая ситуация в России и в мире требует воплощения гуманистической модели во всех сферах жизни и деятельности и в особенности в системе образования. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400) декларирует развитие человеческого потенциала, укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение культурного и исторического наследия народа России в качестве стратегических национальных приоритетов страны, что подчеркивает особую миссию системы образования в укреплении позиций нашей страны на международной арене, наделяет особым статусом педагогических субъектов как источников долгосрочной инвестиции в воспитание человека будущего – свободного, самостоятельного и ответственного во всех отношениях, способного принимать решения и нести за них ответственность. Гуманизм как воплощение антропологической идеи в образовании неминуемо сдвигает организационно-распорядительные парадигмы, которые доказали свою бесперспективность в развитии человеческого потенциала. Им на смену в массовой практике должны прийти и закрепиться поистине гуманистические подходы в образовании, основанные не на прагматизме отношений и достижении количественных результатов, а на методологии личностно-ориентированного образования в основе которой лежит образование личности, где личностное развитие первично по отношению к предметно-практической установке. При этом важно отметить, что главной личностной функцией является способность занимать определенную позицию по отношению к событиям и явлениям социума, адекватно оценивать себя, свой потенциал и возможности среды

для самореализации, ощущать себя неотделимой частью социальной группы, общности, основной скрепой которой становится общая система ценностей, событийные отношения, обмен личностными смыслами. В данном аспекте для личностного саморазвития актуальным становится опыт свободного выбора, опыт принятия ответственности за принимаемые решения, опыт принятия нравственного долга перед социальной группой, опыт рефлексивной оценки, опыт диалогических отношений с другими субъектами, опыт нравственной и волевой саморегуляции, опыт творческого преобразования себя в среде и среды с учетом личностных предпочтений и ценностей социума [10]. Актуализируется поиск методологических подходов к проектированию образовательных сред с учетом личностно-ориентированной направленности образовательного процесса и ориентации на создание ситуации личностного саморазвития.

Изложение основного материала статьи. Методология средового подхода Ю.С. Мануйлова является основой выработки техники управления процессом средообразования, который базируется на принципе резонансного воздействия средовых влияний на личность [5; 6, с. 26]. Указанный принцип основывается на подборе соответствующих «стихий» относительно «пометок» личности (по терминологии Ю.С. Мануйлова).

Методология средового подхода, по мнению Л.С. Выготского, раскрывает возможности среды для личностного развития через реализацию формулы, согласно которой развитие «...осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [1, с. 35]. Положение о том, что собственный опыт субъекта в саморазвитии является определяющим неоспоримо, однако роль субъекта педагогической поддержки не может быть сведена только до уровня организации и регулирования среды, т.к. средовые факторы сами по себе не гарантируют личностно детерминированного воздействия [4]. Поэтому технологические решения, как отмечает Л.С. Выготский, при проектировании среды, когда субъект проектирования занимает активную роль и начинает «... лепить, кроить, кромать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом ...» [2, с. 67], должны обосновываться не столько замыслом субъекта проектирования среды (педагогического субъекта) и не столько развивающим влиянием «стихий» на «меченных» субъектов, а потребностями субъекта саморазвития, его личностными установками с опорой на личностное в субъекте при проектировании развивающей среды. При этом продуктивность влияния среды на личность определяется не силой средового воздействия, а согласованностью его с возможностями личности, идеей перестройки и достраивания личностного в человеке во взаимодействии со средой, подбором уникальной конфигурации параметров среды, соответствующей предрасположенности личности для наиболее полной реализации ее потенциала.

Средовые возможности до взаимодействия личности со средой обладают одинаковым потенциалом для удовлетворения потребностей каждого без исключения субъекта. Однако развивающий потенциал среды зависит от субъекта, вступающего во взаимодействие со средой, от его личностной позиции по отношению к средовому контексту, что и определяет продуктивность личностно-средовых влияний. Чем активнее проявляется личностная позиция, тем полнее личностью может быть освоен потенциал среды, чем активнее личностное включение в освоение средового контекста тем выше вероятность творческого преобразования среды самой личностью с учетом имеющегося и получаемого личностного опыта. В этом случае, указывает Ю.С. Мануйлов, задача субъекта педагогической поддержки не может быть сведена к формуле «... вносить и сохранять положительное в среду, разрушать или блокировать отрицательное ...» [7, с. 318], а должна обеспечивать постепенный переход от внешнего сохранения позитивно направленной среды, от внешней защиты, к продуцированию самой личностью позитивного в среде, в основе чего лежит выверенная в со-бытийности личностная позиция. Другими словами среда должна способствовать личностному росту – переходу от внешней поддержки к поддержке внутренней, что в конечном счете определяет личностную зрелость.

Средовой подход, отмечает Ю.С. Мануйлов, кристаллизует идею управления активностью личности через организацию средового влияния на образ жизни, однако нужно отметить, что такое управление возможно только «... как вероятное по своим последствиям» [6, с. 55]. В связи с этим в организации воздействий на развитие личности (как создание условий для саморазвития) в качестве перспективных рассматриваются подходы «кнесилового» (диалогического) взаимодействия, т.к. навязанный извне организационно-распорядительный путь развития сложноорганизованных систем не только не гарантирует безусловного получения прогнозируемого (желаемого) результата но и препятствует достижению намеченных целей. По мнению Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова востребуются средства, соответствующие тенденциям развития самоорганизующихся систем, способствующие выводу личности на «правильные траектории развития» [3].

Со стороны субъекта средообразования, отмечает Ю.С. Мануйлов, педагогическая поддержка с целью вызова резонансного воздействия среды на личность предполагает соответствие формуле – «к нужному человеку с нужным словом в нужное время и в нужном месте» [5, с. 27]. Важность обозначенного подхода указывает на своевременность принятия решений о воздействиях на самоорганизующийся объект, т.к. «если тенденция спонтанного развития управляемой социальной системы упущена, то уже поздно воздействовать на процесс: он идет уже по своим законам», заключают Ю.С. Мануйлов [6 с. 26], однако использование средств педагогической поддержки как педагогической коррекции позволяет «возвращать личность» к источникам, определяющим ту или иную траекторию личностного развития через создание ситуаций рефлексии, переосмысления и самоопределения. В этом случае среда проявляет один из основных признаков педагогического управления – субъектозависимость (по терминологии В.В. Серикова) [8], который демонстрирует возможность «мягкого управления» личностным саморазвитием через ситуации личностного роста. Таким образом для саморазвития личности в среде не только желательно, но необходимо личностное присутствие значимого Другого «здесь-и-теперь», который вовремя варьируя параметры среды управляя «стихиями» сможет для субъекта саморазвития конструировать уникальную ситуацию свободного выбора с учетом всего многообразия факторов среды и личностных позиций.

В технологическом отношении средовой подход выступает как совокупность действий со средой, которая становится средством воспитания. Каждый уровень управления средой (диагностический, проектировочный, продуцирующий) может предполагать в качестве основного способа организации взаимодействия педагогическую поддержку, которая направлена на установление и закрепление личностно-значимого взаимодействия между субъектом средообразования и «мечеными субъектами» через потенциал активной среды в конкретных ситуациях развития личности. При этом «меченные субъекты» демонстрируют «отпечатки» прошлого опыта взаимодействия со средой (со стихиями), которые поспособствовали оформлению достаточно устойчивой личностной позиции как отражение развития личностных свойств и предшествующего личностного опыта.

Выводы. Отмечая преимущества средового подхода как методологии опосредованного управления образовательными системами целесообразно указать и ее ограничения при проектировании ситуаций личностного саморазвития. Во-первых, личностно-ориентированный подход в проектировании образовательных сред предполагает независимо от социально-экономической сферы, ступени образования и этапа профессионального становления ориентацию на самобытную, уникальную, неповторимую личность. При этом в качестве приоритета в организации взаимодействия выступают личностные потребности субъекта среды (обучающегося, сотрудника, специалиста), а в качестве основной цели процесса

образования – личностные функции и ценности личностного саморазвития. Средовой подход предполагает управление развитием личности с элементами манипулирования средой для достижения извне определяемых целевых ориентиров взаимодействия субъектов в ситуациях деятельности. Внешний заказ на развитие личности с необходимыми (желаемыми) качествами преобладает над личностным выбором. Для субъекта проектирования среды (субъекта педагогической поддержки) акцент на выполнение внешних требований ставит его в позицию посредника, исполнителя, в то время как субъект педагогической поддержки в каждый момент времени является автором, занимает активную роль по отношению к средовым факторам, варьируя их в зависимости от складывающейся обстановки, что требует от него не только исполнительности и нацеленности на результат, но и способности сопереживать, принимать позицию Другого и ориентироваться прежде всего на индивидуальные особенности и личностный выбор субъекта саморазвития (обучающегося, подчиненного сотрудника), а не просто подбирать ту или иную нишу и стихию (по терминологии Ю. С. Мануйлова) для реализации средовых возможностей как потенциального условия для развития личности.

Во-вторых, рассмотрение личности в сопоставлении и сравнении ее с атомами, находящимися в веществе и получающими пометки от вещества, порождающими цепную реакцию или сигнализирующими о процессах, происходящих в других средах (меченные атомы – личность, меченная стихиями) не вполне корректно. Характер взаимодействия личности в среде конечно находится в зависимости от имеющегося опыта (имеющихся пометок) пребывания в нишах и контакта со стихиями, однако обуславливается прежде всего личностной позицией по отношению к средовому контексту, принятием позиций других субъектов и ценностей социальной группы в качестве индивидуальных принципов. Более того способность воздействовать на среду, т.е. творчески преобразовывать средовой контекст, не является программируемым свойством и для личности проявляется как возможность раскрывать себя для Другого, осознавать личностные смыслы субъектов взаимодействия, оценивать и изменять себя. Идея наделяния меченных субъектов функцией генерализации среды также является спорной, т.к. закономерной зависимости между пометками личности стихиями и тиражированием следов от контакта со стихиями в новом средовом окружении нет. Пометки личности стихиями скорее создают предпосылки для получения и накопления личностью разнообразного опыта, которые всегда являются вероятностными.

В-третьих, положение о том, что среда способна развивать индивидуальность и формировать через определенный образ жизни социальный тип, который и определяет ее роль в жизнедеятельности человека вызывает сомнения, т.к. тезис о том, что среда усредняет демонстрирует стремление к достижению некоей нормы, усредненного отношения к личности со стороны педагогических субъектов, в то время как образовательный процесс призван максимально раскрывать личностный потенциал в среде. В связи с этим В.И. Слободчиков закономерно отмечает, что «... норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях; и задача <...> педагога – эти соответствующие условия определить и обеспечить» [9, с. 4]. Таким образом правомерно заключить, что проектирование среды, это важный элемент образовательного процесса, но явно недостаточный для создания ситуаций личностного развития субъектов.

В-четвертых, имея в основе функционирования антропологическую установку на развитие личности в со-бытии средовой подход предполагает реализацию механизмов со-бытийности (сопереживания, сотрудничества, соучастия, согласования, состязания и др.), которые обеспечиваются равноправностью субъектов средового взаимодействия. Средовой же подход детерминирует проектирование развивающей среды движением от среды к объекту воспитания, а не от субъекта саморазвития – к среде, т.е. изначально за субъектами взаимодействия в среде признается пассивная роль. Субъекту проектирования предписывается иницирующее влияние на активность субъекта саморазвития через среду, рассматривая его в качестве объекта управления через оценивание, озадачивание, обязывание, обеспечение и др., в следствие которых развитие и формирование личностных функций затруднено, но чаще всего проявляется конформизм, утилитарность мышления и действий.

Обобщая изложенное необходимо отметить, что при наличии безусловных достоинств средового подхода в проектировании личностно-ориентированных сред и ситуаций развития личности необходимо указать и на то, что данный подход имеет и свои границы применимости. Поэтому только сбалансированное применение методологии средового подхода в сочетании с другими подходами может способствовать созданию ситуаций личностного саморазвития в различных типах сред.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Психология и педагогика среды: конспект работ // Под ред. Ю.С. Мануйлова. – Костанай: ГорУО, 1997. – 95 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
3. Князева, Е.Н., Курдюмов, С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.
4. Купавцев, Т.С. Методологические основы проектирования среды личностного саморазвития сотрудника МВД России в непрерывном образовании // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2020. – № 4 (90). – С. 195-203.
5. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 21-27.
6. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: монография. 2-е изд., перераб. – М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
7. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семёновича Выготского // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 4. – С. 315-319.
8. Сериков, В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4 (68). – С. 12-18.
9. Слободчиков, В.И. Понятие нормы // Школьный психолог. – 2010. – № 12. – С. 4.
10. Kupavtsev, T. (2021). Relationship of self-development and self-perfection in the organization of personality-oriented educational environment. doi:10.15405/epsbs.2021.05.02.192

УДК 378

кандидат исторических наук, доцент кафедры теоретических и медико-биологических основ физической культуры и спортивных игр Кусова Диана Олеговна

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ);

кандидат исторических наук, доцент кафедры теоретических и медико-биологических основ физической культуры и спортивных игр Наскидаева Елена Хазбиевна

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ВОПРОСЫ СОБЛЮДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье авторы анализируют значение соблюдения этических норм преподавателями высшей школы. Авторы исследуют само понятие этика в ключе установления морально-нравственных основ личности студента. Исследуется процесс появления и становления этических основ в мире и в России. Особое внимание авторы обращают на составные элементы профессиональной этики и важность их соблюдения любым педагогом. Авторы подчеркивают, что без должной этической подготовки преподавателя, он не сможет выстроить правильные методы общения со студентами, способствовать выработке у них стремления к саморазвитию и раскрытию их научного и творческого потенциала.

Ключевые слова: профессиональная этика, мораль, нравственность, творческий потенциал, педагог, студент, профессионал, кодекс.

Annotation. In the article, the authors analyze the importance of compliance with ethical standards by higher school teachers. The authors explore the very concept of ethics in the key of establishing the moral foundations of a student's personality. The process of the emergence and formation of ethical foundations in the world and in Russia is studied. The authors pay special attention to the constituent elements of professional ethics and the importance of their observance by any teacher. The authors emphasize that without proper ethical training of a teacher, he will not be able to build the right methods of communication with students, contribute to the development of their desire for self-development and the disclosure of their scientific and creative potential.

Keywords: professional ethics, morality, morality, creative potential, teacher, student, professional, code.

Введение. В современной России непрерывно происходят политические, экономические и общественные изменения, коренным образом влияющие на состояние самого социума, его нравственность и моральный облик. Общество всегда воспринимает педагога как образца для подражания, высокоморального, высококультурного интеллигента, который должен неукоснительно следовать этическим нормам. С изменением нравственных идеалов общества и его моральных установок, вопрос профессиональной этики преподавателя высшей школы приобретает особую остроту.

Изложение основного материала статьи. Любой педагог вне зависимости от места его работы должен всегда обращать внимание на свое поведение и реакцию со стороны окружающих. Это касается и всех преподавателей высшей школы. Важность морально-нравственного поведения преподавателя вызывает необходимость теоретического рассмотрения всех компонентов и составляющих профессиональной этики педагога.

Основные нравственные законы поведения индивида в обществе всегда занимало умы ученых. Начиная с древнейших времен философы пытаются выработать важнейшие этические законы функционирования общества. Сам термин этика произошел от греческого «ethos» – характер, нрав.

Формирование этики относят к временам древнегреческих, древнеиндийских и древнекитайских философов. Этические размышления древних философов ограничивались рамками изучения моральных норм общества. Философы изучали поведение человека в обществе, проблемы соблюдения общественного блага, отражение на морали социума таких категорий как: «страсть», «разум», «цель», «интерес».

Постепенно идет проработка модели нравственного поведения человека в обществе в сторону того, что индивид всегда должен учитывать интересы общества и сопоставлять свои цели с общественными целями.

Понятие «этика» было введено Аристотелем и понималось им как добродетели, свойственные характеру личности и направленные на подчеркивание его положительных качеств.

В средние века этические нормы разрабатывались в рамках христианской веры и главенством религиозных законов над общественными нормами. Важнейшие острые общественные вопросы решались в соответствии с догматами церкви.

В XVIII теперь веке происходит коренная смена общественного мировоззрения. Господствующими стали идеи отрицания всяких религиозных убеждений. В приоритете теперь развитие в человеке его гражданских качеств. Разрушаются как национальные, так и религиозные предрассудки.

С конца XIX века начинается коренной перелом мировоззренческих установок общества. В период конца XIX – начала XX вв. происходит появление современной этической науки. Традиционные проблемы общества приобретают новое рассмотрение. Главной ценностью человека считается теперь его разум, основанный на соблюдении общечеловеческих качеств. Появляются важнейшие этические труды.

В дальнейшем, в XX-XXI вв. развитие этики происходит на основе развитие других общественных наук. Ученые и философы озабочены изучением основ бытия и мировоззрения человека.

В XXI веке оценивается негативное значение массовой культуры на развитие общечеловеческих качеств. Изучается сама опасность обезличивания общечеловеческих морально-нравственных качеств.

Развитие этики как науки получает широкое распространение в каждой области жизнедеятельности общества. Особенное внимание обращается на развитие профессиональных этических качеств представителей важнейших профессий [1].

Педагогическая этика выступает частью общечеловеческой этики. Педагогическая этика изучает нравственность в профессиональной деятельности педагога. Важность данной науки для педагога обусловлена с особыми условиями его работы, где у него есть особый объект для воздействия в виде ребенка, ученика, студента и т.д.

Этическая подготовка педагога имеет повышенное общественное внимание в силу большой ответственности педагога. От него требуется повышенная тактичность, деликатность и ответственность.

Педагогическая этика изучает такие направления как:

1. изучение проблем воспитания и самовоспитания педагога;
2. разработка основных аспектов нравственного взаимодействия педагога с учащимся;
3. анализ особенностей педагогической морали, его сущности и категорий;
4. определение основных требований морально-нравственного образа учителя;
5. разработка главных составляющих педагогического труда как части педагогической деятельности;
6. выявление особенностей морально-нравственного сознания педагога [2].

Педагогическая этика имеет и свою богатую историю. Еще древнегреческий философ Демокрит поднимал вопрос относительно правильного построения процесса воспитания. При построении процесса воспитания Демокрит главным считал изучение природы ребенка и его обучение на основе особенностей личности.

Особо следует отметить сочинение М. Квинтилиана «О воспитании оратора», в котором он настоятельно рекомендовал воспитывать ребенка только на основе выработки у него положительных эмоций и постоянного поощрения. Работа М. Квинтилиана имеет большое значение для становления педагогической этики, так как именно он разработал систему образования на основе использования трех методов воспитания:

1. метод подражания;
2. метод упражнения;
3. метод наставления.

Профессиональная этика педагога развивалась в последние столетия в рамках гуманистического течения, которая главным составляющим любого процесса обучения и воспитания считала эмоционально-ценностное отношение к учащемуся [3]. Очень важным в гуманистическом представлении считается предоставление максимальной свободы выбора для самовыражения.

Профессиональная этика педагога главным составляющим педагогического мастерства считает применение в обучении принципов педагогического такта. В отношении взаимодействия преподаватель-студент, педагогический такт имеет решающее значение [4].

Педагогический такт понимается в данном случае как наличие чувства меры, наличие качества приличного поведения сообразно обстоятельствам. Умение проявления педагогического такта преподавателями вуза зависит от уровня их культуры, образования, поступков, умения строить общение с собеседником.

В поведении любого педагога должны присутствовать следующие компоненты:

1. старание;
2. беспристрастность;
3. выполнение своих обязанностей;
4. не конфликтность;
5. конфиденциальность [5].

Осознавая свой профессиональный долг, педагог высшей школы должен с высокой степенью ответственности относиться к своей работе. В этом ему помогает не только его профессиональная подготовка, а также такие личностные составляющие как совесть, нравственность, убеждения, мировоззрение, осознание своего долга перед студентами. Для достижения нравственных ценностей в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей, гармоничного сочетания всех необходимых элементов, каждый педагог по-своему определяет варианты поведения.

Нравственный характер педагогической деятельности в высшей школе связан, прежде всего, с соблюдением основных правил педагогической этики [6].

В педагогической этике преподавателя вуза есть важнейшие модульные блоки, необходимые в любом образовательном процессе. Главным из подобных блогов является трудовая этика самого преподавателя вуза. Здесь под трудовой этикой преподавателя понимается осознание педагогом своей ответственности перед студентами, его умение правильно выбирать метод обучения и воспитания, тактику обучения, умение применять в образовательном процессе свой научный и профессиональный опыт [7].

Далее, по важности в качестве составляющего элемента педагогической этики преподавателя высшей школы выступает умение выстраивать взаимоотношения со своими студентами. В современном образовательном процессе вузов рекомендуется выстраивание отношений между студентом и преподавателем на основе демократических принципов.

Не менее важным в ходе обучения в высшей школе является взаимодействие самих педагогов друг с другом [8]. Это приобретает особое значение в силу того, что у всех преподавателей вузов есть своя общая цель, заключающаяся в подготовке качественного специалиста и его воспитании достойным гражданином своей страны. Вчерашний студент может также сам в будущем стать преподавателем или учителем. Понимая все это, каждый преподаватель вуза должен обучать студентов педагогическим знаниям и умениям выстраивать взаимоотношения на собственном примере эффективного взаимодействия со своими коллегами [9].

Обучая студентов азам его профессии, преподаватель не должен требовать знания под определенным углом, он должен давать студентам возможность по-своему интерпретировать учебный материал, высказывать свою точку зрения. Это позволит узнать творческий потенциал студента, выявить его способности и помочь их развить.

Развитие творческого потенциала особенно важно при выработке научного потенциала студентов, их будущих открытий и достижений [10].

Для каждого студента очень важно, чтобы он мог свободно общаться с преподавателем на равных, построить с ним эффективное взаимодействие на основе взаимоуважения. Преподаватель должен осознавать, что именно он несет большую ответственность за то, как студент будет воспринимать учебный материал, способен ли он будет в дальнейшем самостоятельно искать пути повышения своей квалификации, выражать желание лично расти и выстраивать пути взаимодействия с другими [11]. Для усиления у студента желания самовыражаться и саморазвиваться, преподаватель вуза должен работать в сторону укрепления у студентов уверенности в себе, своих силах и своих возможностях [12].

Выводы. Преподаватель не должен поощрять одних студентов в ущерб другим, стараться одинаково объективно оценивать работу каждого и их потенциал, воспитывать в них стремление общаться друг с другом и постоянно расти в профессиональном и личностном плане [13]. Соблюдение профессиональных этических норм необходимо для каждого преподавателя, так как именно знание и применение основ профессиональной этики будет способствовать неуклонному повышению профессионализма педагога.

Литература:

1. Шевелёва А.М. Профессиональная этика преподавателей вуза в представлении студентов. // Профессиональные представления. – 2020. – № 1 (12). – С. 126-136.
2. Якушева С.Д. Педагогическая этика как элемент мастерства преподавателя вуза. // Вестник Новгородского государственного университета. – 2011. – № 64. – С. 69-79.
3. Казакова И.Б., Сафонова Е.В. Важнейшая компетенция педагога о преподавании профессиональной этики в педагогическом вузе. // Образовательные технологии (г. Москва). – 2018. – № 4. – С. 52-59.
4. Петрова С.О. Этика как важная составляющая в процессе современной профессиональной деятельности преподавателя. // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. – 2020. – № 41. – С. 160-167.
5. Зайченко А.Л. К вопросу о Кодексе профессиональной этики преподавателя военного вуза. // Вестник НИЦ ВА ВВСН. – 2021. – № 2. – С. 128-132.

6. Тришина О.Ю. влияние профессиональных кризисов на профессиональное становление преподавателя технического вуза. // Вестник Кузбасского государственного технического университета. – 2004. – № 6-2. – С. 140-141.
7. Казакова И.Б., Сафонова Е.В. Особенности преподавания профессиональной этики в педагогическом вузе. // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 3 (71). – С. 133-139.
8. Ширшина Г.И. Профессионально-педагогические проблемы преподавателя вуза. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – Т.3. – № 20. – С. 145-149.
9. Юнусова Н.Х. Исследовательская деятельность преподавателя вуза как фактор реформирования высшего образования: взаимосвязь учебной и исследовательской деятельности преподавателя вуза. // Вестник современной науки. – 2016. – № 1-2. – С. 138-140.
10. Лапузина Е.Н. К вопросу об изучении профессиональной этики будущими инженерами в вузах. // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 9. – С. 180-181.
11. Кожухова Е.Д. Этика делового общения как фактор профессиональной подготовки студентов вуза. // Перспективы науки. – 2018. – № 12 (111). – С. 226-230.
12. Ангеловский А.А. сущность, содержание и структура профессионального мастерства преподавателей вузов. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 1 (218). – С. 56-61.
13. Мелёхина Е.А. Педагогические условия профессионального развития преподавателя вуза. // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 123-127.

Педагогика

УДК 378.147

начальник кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Куцев Павел Михайлович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД

Аннотация. В статье обосновывается необходимость развития совладающего поведения сотрудников МВД. Автор раскрывает сущность совладающего поведения в контексте рассматриваемой профессиональной деятельности, приводит критерии его конструктивности, дает характеристику основным стратегиям совладания, отвечающим данным критериям. Представлена технология обучения конструктивному совладающему поведению, включающая в себя комплекс мер и средств их реализации. Раскрыт потенциал рефлексивных методов обучения.

Ключевые слова: сотрудники МВД, совладающее поведение, конструктивные стратегии совладающего поведения, развитие совладающего поведения, технология обучения конструктивному совладающему поведению, рефлексивные методы.

Annotation. The article substantiates the need for the development of coping behavior of employees of the Ministry of Internal Affairs. The author reveals the essence of coping behavior in the context of the considered professional activity, gives criteria for its constructiveness, gives a description of the main coping strategies that meet these criteria. The technology of teaching constructive coping behavior, which includes a set of measures and means of their implementation, is presented. The potential of reflexive teaching methods is revealed.

Keywords: employees of the Ministry of interior, coping behavior, constructive strategies of coping behavior, development of coping behavior, technology of teaching constructive coping behavior, reflexive methods.

Введение. Профессиональная деятельность сотрудников МВД России обладает рядом характерных особенностей, которые могут оказать негативное влияние на психологическое состояние субъектов труда и вызывать необратимую профессиональную деформацию личности. Одной из таких особенностей является высокая вероятность появления в процессе осуществления повседневной служебной деятельности трудных профессиональных ситуаций. Неспособность эффективно преодолеть или разрешить подобные ситуации может привести к снижению профессиональной успешности сотрудника и развитию хронического профессионального стресса. Поэтому еще на этапе профессиональной подготовки сотрудников МВД России необходимо реализовать комплекс мер психолого-педагогического воздействия по развитию конструктивных стратегий совладания.

Существует множество исследований, посвященных проблемам совладающего поведения сотрудников МВД. Тем не менее, до сих пор малоизученными остаются вопросы влияния совладающего поведения на успешность выполнения служебных обязанностей, определения психологических механизмов и ресурсов совладания, обоснования факторов выбора стратегий совладания в различных типах трудных профессиональных ситуаций, целенаправленного развития совладающего поведения.

Наше предположение о возможностях развития совладающего поведения опирается на разработки современных исследователей в области проблематики совладающего поведения, которые выдвигают идеи о целесообразности обучения конструктивным стратегиям совладающего поведения в период профессиональной подготовки.

Так Е.Е. Кравцова обосновывает необходимость коррекции развития стратегий совладания в юношеском возрасте, поскольку развитие совладающего поведения неразрывно связано с личностным развитием и наиболее эффективно в период профессионального обучения в рамках формирования психологической готовности к обучению и будущей профессиональной деятельности [1].

Н.О. Вербицкая, Л.В. Орнина поднимает проблему развития адаптивных стратегий совладания учащейся молодежи через формирование и закрепление моделей поведения, рационализирующих взаимодействие индивида с социально-экономической средой на основе комплексной психолого-педагогической работы [2].

В трудах Е.С. Старченковой обоснована взаимосвязь конструктивности совладания и этапа профессионализации, представлены технологические аспекты активного обучения конструктивному совладающему поведению в сложных профессиональных ситуациях [3].

А.В. Гагарин, А.А. Бехтер рассматривают потенциал рефлексивных методов обучения в развитии совладающего поведения, подчеркивая роль тренинговых технологий в формировании рефлексивной составляющей продуктивного coping [4].

Возможности педагогической поддержки как ресурса совладающего поведения учащихся раскрываются в работах Н.В. Останиной, которая акцентирует внимание на консультировании как основном методе развития совладающего поведения учащейся молодежи [5].

Несмотря на различия в подходах и технологиях развития совладающего поведения ключевыми моментами в приведенных положениях являются, во-первых, обоснование самой возможности обучения конструктивным стратегиям совладания, во-вторых, определение наиболее благоприятного периода для развития совладающего поведения, а именно периода профессионального обучения. Таким образом мы приходим к выводу о продуктивности развития совладающего поведения в процессе профессиональной подготовки, переподготовки, курсов повышения квалификации.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем мы перейдем к рассмотрению педагогических технологий развития совладающего поведения сотрудников МВД, остановимся на характеристике самого совладающего поведения и критериев его конструктивности.

На наш взгляд, целесообразно рассматривать совладающее поведение сотрудников МВД России с учетом такой категории как психологическая безопасность личности. При такой трактовке совладающее поведение не только позволяет минимизировать негативное воздействие стресс-факторов, но и сохраняет оптимальное функционирование субъекта труда в сложных профессиональных ситуациях, создавая условия для дальнейшего профессионального развития. Успешное преодоление является основой для преобразующей деятельности, опережающего воздействия на потенциально возможные стресс-факторы, планирования стратегий совладания в долгосрочной перспективе.

Здесь следует подчеркнуть, что дифференциация стратегий совладающего поведения по принципу конструктивности/не конструктивности носит достаточно дискуссионный характер. Однако применительно к конкретной профессиональной деятельности можно выделить достаточно обоснованные критерии конструктивности совладания. В нашем случае в качестве критериев конструктивности совладания можно выделить:

- разрешение, преобразование ситуации или приспособление к ней (контролируемые ситуации);
- адаптация к ситуации, или сохранение эмоционального равновесия и способности выполнять служебные обязанности (неконтролируемые ситуации);
- сохранение успешности осуществления деятельности не зависимо от степени сложности профессиональной ситуации;
- адаптивное поведение в сложных условиях, рост адаптационного потенциала субъекта деятельности;
- проявление активности, сознательный выбор стратегии поведения, основанный на объективной оценке сложившейся ситуации;
- отсутствие или контролируемость негативных психических состояний после решения/устранения сложной ситуации.

С учетом приведенных критериев к конструктивным стратегиям совладания можно отнести:

1. Самоконтроль, позволяющий преодолевать или подавлять негативные эмоциональные состояния, характерные для трудных профессиональных ситуаций. Преимуществом данной стратегии является рациональное поведение, продуманность решений и высокая степень контроля над их исполнением. К недостаткам можно причислить риск возникновения чрезмерного физического или психического напряжения.

2. Принятие личной ответственности за предпринимаемые действия и их последствия. Эта стратегия основывается на объективной оценке сложившейся ситуации, своих возможностей в ее разрешении. К преимуществам относится осознанное и соответствующее потенциальным возможностям субъекта деятельности конструктивное поведение по разрешению проблемной ситуации. Недостатком можно считать взятие на себя завышенных обязательств, давление высокой ответственности, возможное снижение самооценки субъекта себя как профессионала в случае неуспешности или низкой результативности приложенных усилий.

3. Планирование решения проблемы. Одна из наиболее эффективных стратегий совладания, предполагающая комплексный анализ всех факторов и последствий развития ситуации, составление пошагового плана конкретных действий, мобилизационную активность. Тем не менее, данную стратегию достаточно сложно реализовать в ситуациях, отличающихся большим дефицитом времени при принятии решений, быстрыми темпами развития ситуации, высокой информационной неопределенностью и новизной.

4. Стратегия положительной переоценки преимущественно ориентирована на снижение остроты эмоциональных переживаний посредством положительной рефлексии стрессогенной ситуации. В качестве преимущества стратегии положительной переоценки можно выделить ее высокую эффективность в стабилизации эмоционального состояния субъекта деятельности. Основным недостатком здесь служит смещение акцента в преодолении ситуации от ее объективной оценки на регулирование эмоционального напряжения.

5. Поиск социальной поддержки. В контексте деятельности сотрудников МВД эффективность и целесообразность применения данной стратегии носит спорный характер. С одной стороны, она предоставляет возможность разрешения проблемной ситуации с привлечением социальных ресурсов, снижения эмоционального накала за счет поддержки значимого для субъекта микросоциального окружения, а с другой снижает процессуальную самостоятельность субъекта труда, может привести к ризитиву зависимой позиции от внешней поддержки в решении профессиональных проблем.

С учетом вышесказанного нами была разработана технология активного обучения сотрудников МВД конструктивному совладающему поведению. Предлагаемая технология включает в себя следующие обучающие и коррекционные меры и средства:

1. Формирование представлений о совладающем поведении, его влиянии на успешность выполнения служебных обязанностей, конструктивных и не конструктивных стратегиях совладания в различных типах трудных профессиональных ситуаций. Развитие способности к объективной оценке трудной профессиональной ситуации, понимания взаимосвязи между когнитивной репрезентацией ситуации и особенностей поведения. Самооценка внешних и внутренних ресурсов совладания, овладение приемами их реализации в сложных условиях. Расширение понимания последствий применения конструктивных или неконструктивных стратегий совладания. Данное направление осуществляется с применением следующих средств: лекции, беседы, дискуссии, анализ и разбор конкретных ситуаций, моделирование реальных условий деятельности.

2. Осознание особенностей собственного совладающего поведения, имеющегося репертуара стратегий совладания, оценка их эффективности с позиции субъекта избранной профессии. Закрепление мотивации к изменению стратегий поведения в трудных профессиональных ситуациях. Здесь целесообразно использование диагностического инструментария, позволяющего выявить и оценить предпочитаемые стили и стратегии совладания, степень развития имеющихся личностных ресурсов совладания, а также тренинговых технологий с элементами моделирования трудных профессиональных ситуаций. Тренинговые технологии позволяют провести анализ восприятия и интерпретации моделируемых трудных ситуаций, и определить ресурсное обеспечение для нового более конструктивного совладающего поведения.

3. Отработка стратегий конструктивного совладания, повышение уровня субъектности при взаимодействии со стресс-факторами сложных ситуаций, характерных для осуществляемой профессиональной деятельности. Достижение поставленных задач возможно за счет применения методов активной обратной связи, активизации вариативности стратегий

совладания, закрепления полученных знаний, приобретенных личностных новообразований и способностей в специально спроектированных условиях, техник реконструкции совладающего поведения.

4. Закрепление навыков планирования и проектирования стратегий совладания в диапазоне профессиональной деятельности. Достигается при помощи обучения технологиям целеполагания, планирования и соотнесения возможностей достижения целей профессиональной самореализации и саморазвития с определенными стратегиями совладающего поведения.

Реализация предлагаемой технологии позволит повысить оперативность и объективность оценки трудных профессиональных ситуаций, рациональность поведения в стрессогенных условиях, развить личностные ресурсы совладания, расширить репертуар конструктивных стратегий совладания, осознать степень важности их применения для сохранения стабильной эффективности осуществления профессиональной деятельности.

Рассматривая поднятую проблематику хочется отметить, что из всех выделенных ранее методов обучения наибольшим потенциалом в формировании конструктивных стратегий совладания обладают рефлексивные методы, направленные на актуализацию рефлексивной деятельности обучающихся, развитие устойчивой познавательной потребности.

Рефлексивные методы развития совладающего поведения предполагают:

1. Осмысление и оценку результативности своих действий в специально смоделированной учебной ситуации, определение критериев оценки результативности.

2. Включение обучающихся в ситуации, достоверно отражающие те или иные условия, элементы будущего профессиональной деятельности.

3. Организацию ситуаций, связанных с необходимостью принимать решения, обосновывать выбор решения в процессе устной, письменной или коллективной рефлексии.

4. Гармоничное сочетание интерактивных, информационных и собственно рефлексивных технологий. Приоритет отдается тренинговым технологиям.

5. Приобретение опыта преодоления сложных профессиональных ситуаций через переживание и рефлексивное осмысление.

Рефлексивные методы позволяют максимально быстро и эффективно формировать рефлексивный потенциал сотрудников МВД, который в свою очередь обеспечивает интеграцию когнитивных процессов в специально организованной ситуации совладания и оказывает воздействие на регуляцию поведения в целом. Таким образом, применение рефлексивных методов создает благоприятные условия для развития конструктивных стратегий совладания за счет применения полученных знаний для оценки моделируемой ситуации (осмысление), регулирования поведения и эмоционального состояния (переживание) и приобретения опыта успешного совладания.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования отметим, что развитие совладающего поведения сотрудников МВД в процессе профессиональной подготовки или переподготовки будет способствовать повышению стабильности и продуктивности осуществления профессиональной деятельности, поможет минимизировать риски возникновения хронического профессионального стресса и профессиональной деформации. При этом акцент в психолого-педагогической работе должен быть сделан на расширение репертуара конструктивных стратегий совладания, которые отвечают таким критериям как: разрешение, преобразование ситуации или приспособление к ней (контролируемые ситуации); адаптация к ситуации, или сохранение эмоционального равновесия и способности выполнять служебные обязанности (неконтролируемые ситуации); сохранение успешности осуществления деятельности не зависимо от степени сложности профессиональной ситуации; адаптивное поведение в сложных условиях, рост адаптационного потенциала субъекта деятельности; проявление активности, сознательный выбор стратегии поведения, основанный на объективной оценке сложившейся ситуации; отсутствие или контролируемость негативных психических состояний после решения/устранения сложной ситуации.

Предлагаемая нами технология обучения конструктивным стратегиям совладающего поведения включает в себя следующие элементы: формирование представлений о совладающем поведении, его влиянии на успешность выполнения служебных обязанностей, конструктивных и не конструктивных стратегиях совладания в различных типах трудных профессиональных ситуаций; осознание особенностей собственного совладающего поведения, имеющегося репертуара стратегий совладания, оценка их эффективности с позиции субъекта избранной профессии; отработка стратегий конструктивного совладания, повышение уровня субъектности при взаимодействии со стресс-факторами сложных ситуаций, характерных для осуществляемой профессиональной деятельности; закрепление навыков планирования и проектирования стратегий совладания в диапазоне профессиональной деятельности.

Литература:

1. Кравцова Е.Е., Т.Т. Щелина, С.О. Щелина Развитие стратегий совладания в юношеском возрасте: культурно-исторический подход // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 10 (52). – Часть 3. – С. 151-155.

2. Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Формирование адаптивных копинг-стратегий у представителей современной молодежи как фактора их экономического воспитания в современных экономических условиях России // ЭТАП. – 2015. – №6. – С. 95-105.

3. Старченкова Е.С. Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях // Вестник СПбГУ. – Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. – С. 122-134.

4. Гагарин А.В., Бехтер А.А. Развитие копинг-стратегий будущих психологов посредством рефлексивных методов обучения // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2014. – №3. – С. 90-96.

5. Останина Н.В. Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся // Вестник ЮУрГГПУ. – 2009. – №1. – С. 109-120.

УДК 373.2(045)

кандидат педагогических наук, доцент Мазуренко Оксана Владимировна
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Винокурова Наталья Валентиновна
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Васенина Светлана Ивановна
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлена проблема трансформации процесса психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации. Проанализированы ключевые понятия цифровой трансформации процесса организации жизнедеятельности детей в дошкольном образовательном учреждении. Обобщен научный опыт и предложен широкий спектр возможностей по основным видам и формам деятельности по организации психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации.

Ключевые слова: цифровая социализация образования, цифровое детство, психолого-педагогическое сопровождение, комплексное развитие, старший дошкольный возраст.

Annotation. The article presents the problem of transformation of the process of psychological and pedagogical support for the complex development of older preschool children in the conditions of digital socialization. The key concepts of digital transformation of the process of organizing the life activity of children in a preschool educational institution are analyzed. The scientific experience is summarized and a wide range of opportunities is offered for the main types and forms of activities for the organization of psychological and pedagogical support for the complex development of older preschool children in the conditions of digital socialization.

Keywords: digital socialization of education, digital childhood, psychological and pedagogical support, integrated development, senior preschool age.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГПУ и МГПУ имени М.Е. Евсевьева) по теме «Построение социального пространства отношений ребенка-дошкольника в условиях дистанционного обучения»

Введение. Широкий спектр социальных, экономических, культурных, политических изменений обрушившийся на современный мир, прямым образом отразился на состоянии современного детства. Одним из глобальных трендов, затрагивающих феномен детства в целом и отдельного ребенка в частности, является цифровая социализация.

Интенсивные технологические изменения последних десятилетий разрушающим образом воздействуют на регламентированные психологией и педагогикой нормы «правильного» детства, при которых идеальным результатом прилагательных усилий педагога в деле воспитания и обучения являлся образ адекватного и успешного взрослого человека. Модели детства, их нормативность и четкость, устоявшиеся в науке, постепенно размываются. Содержание понятий взрослости и детства, их противопоставление становятся менее четкими [13]. Этим объясняется возникший в последнее время научный интерес к феномену детства. Связано это с тем, что обилие потоков информации и коммуникации, возникающее в онлайн-среде, оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка, психическое развитие и всю структуру его деятельности как в офлайне, так и в онлайн.

Процесс цифровизации деформирует традиционные практики воспитания и обучения, поскольку освоение нового содержания становится доступно детям непосредственно, без участия взрослого. По авторитетному мнению Г.У. Солдатовой, «ИКТ сегодня – важнейший агент социализации» [14], составляющий значительную конкуренцию родителям и педагогам. Цифровое общество порождает особый исторический тип детства – цифровой [2], а вместе с ним и сетевые угрозы безопасности детей. Недостаточная цифровая компетентность родителей зачастую не позволяет обеспечивать безопасное использование ребенком интернет-ресурсов, возникающий цифровой разрыв между поколениями значительно снижает родительский авторитет.

В связи с этим, дети становятся одной из самых уязвимых возрастных групп из числа пользователей, являющихся активными потребителями различного контента. Возникает проблема, требующая обязательного профессионального подхода к организации процесса психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей дошкольного возраста. Ускоряющийся темп изменений вынуждает педагогическую систему форсировано адаптироваться к событиям, происходящим в современном мире.

Цель данной работы – определить содержание и сущностные характеристики технологии психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации. Поставленная цель определила ряд задач: 1) проанализировать понятие «цифровая социализация»; 2) выявить причины, указывающие на несостоятельность существующих воспитательных и образовательных практик обеспечить процессы комплексного развития ребенка в условиях цифровой социализации; 3) определить направления работы по организации психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации.

Изложение основного материала статьи. Процесс цифровой социализации становится объектом изучения многих зарубежных и отечественных учёных.

Термин «цифровая социализация» образовался как дополнение к уже существующему «информационная социализация». Активное его использование объясняется исследователями Smith J., Hewitt B., Skrbiš Z. [4], Stornaiuolo A. [1] возникшей конвергенцией офлайн- и онлайн-миров – «специфического смешанного онлайн/офлайн-пространства, предполагающего сочетание традиционной и онлайн-социализации» [15].

Многие авторы выделяют цифровое детство в качестве особого исторического типа детства [10]. С точки зрения ученых-психологов понятие детства нельзя рассматривать как нечто неизменное. Так, Л.С. Выготский видит задачу

психологии в том, чтобы раскрыть «исторически-детское» [11], поскольку на каждой стадии исторического развития человечества феномен детства претерпевает ряд существенных трансформаций.

Возникновение нового социального феномена «цифровое детство» влечет за собой ряд существенных изменений в системах социальных взаимоотношений «ребёнок-взрослый», «ребёнок-ребёнок».

Так, анализ современных отношений убеждает в том, что с возникновением цифровой реальности для ребёнка взрослый теряет свои позиции в качестве единственного транслятора культуры. Это отмечается в исследованиях Moore K., Kinghorn A., Bandy T., Morgow V. [5], Поливановой К.Н. [13], Фельдштейна Д.И. [17].

В контексте цифровой трансформации воспитания и социализации претерпевает изменение и само понятие взрослости.

Эволюция взросления в современном контексте представлена в трудах Н.Н. Толстых [16], К.Н. Поливановой [13], и характеризуется следующими новообразованиями: более поздний переход из детства во взрослость; изменение критериев взрослости; пересмотр фазы наступления взрослости в зависимости от принадлежности к культурам, социальным слоям и пр. Традиционные признаки наступления взрослости – освобождение от родительской опеки и обретение самостоятельности, включение в сферу трудовой деятельности, а также в создание собственной семьи и воспитание детей – утрачивают свою актуальность.

Цифровые показатели биологического возраста также перестают являться маркерами взросления: в зависимости от принадлежности к определенному социальному слою человек может считаться взрослым уже в 14-15 лет, а может продолжать искать себя и после 30 [7]. Об этом же пишет американский ученый Нил Постман в книге «Исчезновение детства», вызвавшей большой резонанс в научной среде [6]. Автор утверждает, что детство (в отличие от младенчества) является категорией скорее социальной, чем биологической, поскольку современный мир демонстрирует отсутствие четкой границы между взрослым миром и миром детства. Оба этих мира тесно связаны и социальные процессы, происходящие в них взаимонаправленные. То есть мир детства очень быстро взрослеет, а в мире взрослых все больше наблюдается процесс инфантилизации.

Созвучное мнение находим у Д. Элкинда, считающего, что зачастую различия между этническими и социальными группами могут быть более разительными, нежели между ребенком и взрослым [4].

В свете вышеизложенного можно констатировать, что классическое определение детства как «периода, на протяжении которого ребенок находится внепроизводительной и социальной деятельности общества под опекой и протекцией взрослых» [12] утрачивает свою актуальность.

Система социальных взаимоотношений «ребёнок-ребёнок» также претерпевает кардинальные перемены: опосредованное гаджетами общение становится в детской среде гораздо популярнее «живого», игровая деятельность обедняется и сводится к минимуму, детское сообщество динамично меняется, оставаясь частично скрытым от взрослых. Вопросам опосредованной коммуникации посредством социальных сетей посвящена работа Walther J.B. [8].

Таким образом, в ходе анализа современного культурно-исторического контекста детства становится очевидным, что по мере развития человечества границы периода детства расширяются, сущностные характеристики данного понятия качественно меняются по структуре и по содержанию. К преимуществам проживания цифрового детства можно отнести развитие технологических навыков, возможность использования гаджетов в качестве образовательного ресурса, возможность удаленного общения с близкими. В числе недостатков – ухудшение внимания, доступ к запрещенным вещам, киберзапугивание, зависимость, подмена живого общения, ухудшение зрения. Подобный период принципиальной трансформации, отягощенный рядом негативных симптомов, свидетельствует о возникновении «кризиса детства».

А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин и другие ведущие психологи и педагоги говорят о том, что существующие воспитательные и образовательные практики не в состоянии обеспечить процессы комплексного развития ребенка в условиях цифровой социализации, зачастую они осуществляются стихийно и бессистемно [9]. Педагогическая общественность ведет речь об очевидной необходимости смены устоявшихся методик и технологий. Проблема психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации требует своего решения.

Выводы. Процессы психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста требуют измененных, скорректированных взглядов с учетом появившихся новых особенностей социальной ситуации развития современного ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации должно представлять собой систему профессиональной деятельности, направленной на создание организационно-педагогических условий для успешного воспитания, обучения и развития.

Организация психолого-педагогического сопровождения социализации дошкольников должна соблюдать принципы целостности и оптимальности. Данные принципы предполагают взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения и родителей и направлено в первую очередь на выявление проблем и оказание своевременной помощи всем участникам взаимодействия: родителям, педагогам, детям.

Психолого-педагогическое сопровождение комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации представляет собой комплексную технологию поддержки и помощи ребенку в решении задач развития и социализации.

Объектом психолого-педагогического сопровождения будет являться образовательный (учебно-воспитательный) процесс в дошкольном учреждении. Предметом – процесс развития ребенка, направленный на выстраивание его отношений с миром, с окружающими и с самим собой.

Цель психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации следует определить как обеспечение нормального развития ребёнка в соответствии с нормой развития в данном возрасте в зоне контролируемых интернет-рисков.

Поскольку активно развивающаяся цифровая культура дополняет культуру офлайн-повседневности, представляя новый этап развития общества, процесс психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста требует пересмотра устоявшихся взглядов и подходов и разработки новых. Востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников процесса дошкольного образования: воспитанников, родителей (законных представителей), педагогических работников.

В погоне за новизной не следует пренебрегать уже известными средствами и методами психолого-педагогического сопровождения. Однако, обязательным условием приобщения представителей цифрового детства к социальной действительности становится дополнительное использование специалистами дошкольного учреждения следующих средств и методов:

1) для воспитанников:

– соблюдение условий внедрения интерактивного оборудования в игровое пространство дошкольника; интерактивное оборудование должно быть направлено на совершенствование «детских» видов деятельности; техническая сторона

взаимодействия с интерактивным оборудованием должна соответствовать возрастным возможностям самостоятельного познания; освоение ребенком интерактивного оборудования не должно становиться самоцелью: педагогическую ценность имеет эмоционально окрашенный процесс, творческое действие с его использованием;

– проведение занятий в комплексном дистанционном сопровождении, что значительно повысит участие родителей в образовательном процессе и позитивирует детско-родительские отношения, с акцентом на решение следующих задач: обогащение эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями, развитие дружеских взаимоотношений через игру, коррекция эмоциональных трудностей и др.;

– реализация педагогических форм работы по формированию у дошкольников предпосылок понимания приватности в сети; учет феномена «незнакомого друга» с целью психолого-педагогического контроля над процессом перехода эмоциональной поддержки от семьи к более широкому кругу лиц; формирование у ребенка «правильных» ценностей с целью нахождения его в зоне контролируемых Интернет-рисков; создание условий для реализации знаний и отношения к нормам и правилам в поведении, что способствует развитию социальной компетентности ребенка (в том числе цифровой);

– организация индивидуальных коррекционно-развивающих занятий по устранению последствий столкновения ребенка с негативным контентом.

2) для родителей: организация индивидуальных и групповых консультаций и интернет-информирования (в том числе в онлайн-режиме); создание каталога электронных ресурсов с целью повышения уровня психолого-педагогической и воспитательно-образовательной деятельности родителей, их цифровой компетентности, профилактики возникновения возможных коммуникационных рисков юных пользователей Интернет-сети; донесение информации о существовании сайтов, посредством обращения к которым родители (законные представители) могут получить квалифицированную и своевременную помощь в вопросах цифровой социализации, снизить уровень обеспокоенности контентом.

3) для педагогических работников: расширение знаний о различных вариантах профилактики влияния негативного контента на личность ребенка, о возможных путях преодоления интернет-рисков для пользователей дошкольного возраста; оказание помощи в повышении квалификации, цифровой компетентности, осуществлении инновационной деятельности; обновление материально-технического обеспечения образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Результат реализации технологии: создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения комплексного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации на муниципальном уровне; с целью обеспечения вариативности форм и направлений психолого-педагогического сопровождения – создание интегрированного пространства; осуществление реализации требований стандарта в части создания эффективных психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы в дошкольном учреждении.

Эффекты реализации технологии:

– для детей: успешность процесса социализации в дошкольном учреждении и за его пределами; приобретение социального опыта в качестве пользователя сети Интернет; повышение цифровой компетентности; нахождение в зоне контролируемых Интернет-рисков; положительная динамика психофизического и интеллектуального развития;

– для родителей: получение квалифицированной психолого-педагогической помощи по воспитанию и развитию ребенка; предупреждение и решение проблемных ситуаций детско-родительских отношений; овладение основами знаний детской педагогики и психологии; повышение цифровой компетентности; включение в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения;

– для педагогов: повышение профессиональной компетентности; повышение цифровой компетентности; самосовершенствование и самореализация посредством использования эффективных форм, методов и приемов работы; рост качества образования в части освоения детьми основной образовательной программы; приобретение навыков работы в системе комплексного сопровождения детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации.

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что имеющиеся существенные отличия современных детей от предыдущих поколений, обусловлены особой социальной ситуацией прохождения ими этапа так называемого «цифрового детства». Происходящие по многим параметрам изменения в психическом и личностном развитии ребенка в настоящее время сложно подвергать оценочному критерию, поскольку результат данных изменений будет очевиден через много лет.

Основу образовательной политики должны составить комплексные междисциплинарные исследования по оценке влияния технологических изменений на детей и подростков. Для нейтрализации негативного влияния социально разрушающих провокаций на молодое поколение виртуальная воспитательная среда должна стать приоритетным фокусом внимания тех, кто определяет сегодня образовательную политику.

Литература:

1. Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents' Interactions on Social Network Sites // *Human Development*. – 2017. – Vol. 60. – № 5. – P. 233-238. doi:10.1159/000480341.

2. Digital Childhoods: Technologies and Children's Everyday Lives / Danby S.J., Fleer M., Davidson C., Hatzigianni M. (eds.). Springer, 2018. – Vol. 22. – 287 p. doi:10.1007/978-981-10-6484-5.

3. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // *Information, Communication & Society*. – 2015. – Vol. 18. – № 9. – P. 1022-1038.

4. Elkind D. *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. – Cambridge: Perseus Publishing, 2001. – 244 p.

5. Morrow, V. *Understanding Children and Childhood*. Centre for Children and Young People Background Briefing Series, no. 1. (2 nded.). Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University. – 2011. URL: <https://studylib.net/doc/8773920/understanding-children-and-childhood> (дата обращения: 10.05.2021).

6. Neil Postman. *The Disappearance Of Childhood* – Vintage Books, A Division of Random Houses, inc. NY, 1994. – P. 2

7. Qvortrup J. *Childhood in the Welfare State* // *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhood in Europe* / Eds. James, A.L. James. Basingstoke: Palgrave Macmillan. – 2008. – P. 216-233.

8. Selective self-presentation in computer-mediated communication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition. *Computers in Human Behavior*, 23, 2538-2557 (2007).

9. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // *Вопросы психологии: научный журнал*. – 1998. – № 3. – С. 20-29.

10. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Педология подростка: Проблема возраста / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 224-269.

11. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Орудие и знак в развитии ребенка / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-91.

12. Карбанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.

13. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. Электрон. журн. – 2016. – Том 5. – № 2. – С. 5-10. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2016/n2/82357.shtml> (дата обращения: 10.05.2021).
14. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.
15. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. Электрон. журн. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80. URL: https://psyjournals.ru/social_psy/2018/n3/Soldatova.shtml (дата обращения: 10.05.2021).
16. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 4. – С. 7-24.
17. Фельдштейн Д.И. Современное детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. № 2 (19), апрель – июнь, 2009. – С. 28-32.

Педагогика

УДК 37.012.85

аспирант **Мальгин Денис Вячеславович**

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ИНИЦИАТИВЫ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. Рассмотрение решений в проблематике развития инициативы в трудовом коллективе предлагается совершать через понимание возможностей проектной деятельности, проектируемой управлением предприятия совместно с трудовым коллективом. Проведен анализ термина проект, проектная технология, метод проектов и управление проектами. Проведен краткий анализ современного понимания проектной деятельности и ее актуальности для развития инициативы в трудовом коллективе. Проведен опрос управления трех предприятий. В результате опроса получен ряд данных о требованиях менеджмента к средствам развития инициативы в трудовом коллективе. Полученный результат позволяет утверждать, что проектная деятельность является потенциально эффективным методом развития инициативы в трудовом коллективе. В качестве основных методов использовался анализ литературы по изучаемой проблеме из разных областей научного поиска, обобщение и систематизация полученных данных.

Ключевые слова: проектная технология, метод проектов, проектная деятельность, трудовой коллектив, инициатива.

Annotation. Consideration of solutions in the problem of developing initiatives in the work collective is proposed to be done through understanding the possibilities of project activities projected by the management of the enterprise together with the work collective. The analysis of the term project, project technology, project method and project management is carried out. A brief analysis of the modern understanding of project activity and its relevance for the development of initiative in the work collective is carried out. A survey of the management of three enterprises was carried out. As a result of the survey, a number of data were obtained on the management requirements for the means of developing initiative in the work collective. The result obtained allows us to assert that project activity is a potentially effective method of developing initiative in the work collective. The main methods used were the analysis of literature on the problem under study from different areas of scientific research, generalization and systematization of the data obtained.

Keywords: project technology, project method, project activity, labor collective, initiative.

Введение. Технологические и социальные изменения в жизни человека диктуют необходимость в своевременном учете изменяющихся особенностей и новшеств и обеспечении максимально быстрых ответных действий и адаптации к изменяющимся условиям. Изучая современные тенденции через призму задач конкретной организации, мы выявляем потребность не только в скорости адаптации, но и в формировании превентивных действий, которые требуют активного подхода со стороны не только управления организации, но и простых работников. Поэтому, развитие инициативы работников в трудовом коллективе, является непреходящей и актуальной задачей для управления в любой организации.

Несмотря на актуальность, проблема развития инициативы в трудовом коллективе остается слабо разработанной по причине необходимости учета множества различных данных о специфике трудового коллектива, позиции менеджмента организации, выражающейся в кадровой политике, специфике самого трудового коллектива, цикла жизни организации, функциональных, этнических и других особенностях.

Очевидно, что проблематика развития инициативы находится в области интересов нескольких наук, педагогики, психологии и менеджмента, обладая определенной синкретичностью.

Все перечисленное выше позволяет предполагать о необходимости определенных требований к средствам, которые используются для решения конкретных задач по развитию инициативы в трудовом коллективе. Одним из главных требований на наш взгляд является гибкость методов и возможность органичного включения в практический инструментарий выводов и конкретных приемов из арсенала нескольких областей научного знания.

Изложение основного материала статьи. Существует немало различных подходов к трактовке содержания самого понятия «метод проектов», необходимости и эффективности использования метода в практике обучения, применимости метода к различным предметам изучения в учебных заведениях разного уровня. В современной педагогической науке существуют различные трактовки метода проектов (Е.С. Полат, В.Н. Стернберг, Г.М. Коджаспирова, Н.Ю. Пахомова, М.Л. Сердюк и т.д.). Так, Е.С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [6, с. 66]. Более того, ученый отмечает, что о методе проектов можно говорить как о целой педагогической технологии, которая включает в себя совокупность других методов обучения, главным образом творческих. В.Н. Стернберг в результате исследований делает вывод, что «в современном толковании термин «метод проектов» представляет собой творческую работу учащихся в рамках заданной темы», и отмечает «интегрированный характер «метода проектов», его способность вмещать в себя различные методы обучения» [8, с. 27].

Все сказанное выше позволяет сделать вывод: метод проектов как дидактическое понятие нужно рассматривать не в узком смысле как самостоятельный метод, а в широком смысле – как педагогическую проектную технологию, включающую в себя многие методы (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Н.Ю. Пахомова, С.А. Красносельский, Л.Б. Переверзев, И.Д. Чечель, И.С. Сергеев и др.). Это подтверждает, указанную нами выше, тенденцию перехода от предметного характера проекта, к метапредметному.

Таким образом, учитывая устойчивую тенденцию перехода от предметного характера проекта к метапредметному, широту и разнообразие точек зрения на классификацию проектной деятельности, мы понимаем суть понятий проект и проектная деятельность, как способ организации деятельности, направленной на получение результата, обличенного в какую-либо форму (материальную, текстовую, и т.д.). Рассмотрение характеристик проектов и проектной деятельности приводит нас к выводу о наличии «поля проекта» – уникальным, свойственным только конкретному проекту характеристикам, в рамках которого происходит жизненный цикл проекта. Границы поля описываются, то есть четко определяется, в чем они будут выражаться, именно в данном проекте, именно в рамках заданной вариации характеристик [4, с. 138].

Важным для целей нашего исследования, является понимание сути проектной деятельности в аспекте управления проектами. Если педагогика рассматривает проектную деятельность как определение метода проектов и понимания проектной технологии, то менеджмент рассматривает вопрос проектной деятельности через призму управления проектами.

Необходимо отметить, что отдельные направления темы управления проектами освещаются в работах таких зарубежных авторов, как Г. Норри, Т. Давенпорт, Д. Фрейм, Дж. Теренс и др. В отечественной литературе проблемам управления проектами посвящены работы И.И. Мазура, В.Д. Шапиро, Н.Г. Ольдерогге, М.Л. Разу, Т.М. Бронниковой и др.

Под управлением проектом, по мнению исследователей Ф.З. Аралбаевой и О.А. Русяевой, подразумевается деятельность, направленная на реализацию проекта с максимально возможной эффективностью при заданных ограничениях по времени, денежным средствам (и ресурсам), а также качеству конечных результатов проекта (документированных, например, в техническом задании) [1, с. 264].

Таким образом, в современном понимании проектная деятельность, это способ организации и управления деятельности, направленный на получение результата, обличенного в какую-либо форму (материальную, текстовую, и т.д.), с максимально возможной эффективностью, в качестве и количестве результатов, при заданных ограничениях по времени и ресурсам.

Таким образом, проектная деятельность позволяет: решать задачи из разных областей знания, требующие многообразия компетенций от участников деятельности, пользоваться результатами из разных областей научного знания, формировать содержание деятельности, максимально учитывая специфику конкретных условий, факторов и требуемых результатов, индивидуально и точно, задействовать и формировать требуемые компетенции участников, качественно анализировать, полученные, в деятельности ранее, результаты, гибко и быстро корректировать деятельность в зависимости от появления или изменения условий, качественно прогнозировать будущие результаты деятельности, эффективно распределять ресурсы, для достижения планируемых результатов.

В рамках нашего исследования, средой для осуществления проектной деятельности, является трудовой коллектив. Каждый трудовой коллектив обладает определенными особенностями, составляющими специфику среды для развития инициативы. Учитывая, выраженность специфики трудовых коллективов, можно утверждать, что коллективы могут сильно отличаться друг от друга, из-за разного возраста, пола, социального статуса, принципов и норм работы, а так же условий и факторов в работе и их динамики. Таким образом, можно выдвинуть предположение о том, что для развития инициативы в конкретно взятом трудовом коллективе, проектная деятельность является наиболее эффективным средством. Ранее, нами, были получены данные о падении количества выдвигаемых инициатив, в случае, когда совместная работа трудового коллектива и менеджмента носила несистемный характер [5, с. 281]. Таким образом, все перечисленные выше данные, позволяют сделать вывод об эффективности проектной деятельности для развития инициативы в трудовом коллективе, соблюдая ряд требований к менеджменту.

Для проверки вывода нами был проведен опрос управления трех предприятий. Первое предприятие, торговля отделочными материалами, второе предприятие фитнес-центр, третье предприятие интернет-магазин с товарами широкого потребления. Главным условием отбора предприятий была высокая динамика изменений условий работы и исходя из этого необходимость проявлений инициативы от трудового коллектива. В результате обратной связи от руководства трех предприятий были получены данные об отсутствии системной работы по формированию инициативы в трудовых коллективах. Таким образом, учитывая намерения руководства о начале системной работы по формированию инициативы и данных о ее отсутствии, на настоящий момент, актуальным становится вопрос о выборе эффективных средств развития инициативы в трудовых коллективах. Результатом опроса было получение желаемых черт и требований к средствам развития инициативы в трудовом коллективе. Опрос состоял из 20 вопросов, из них 10 были, по сути, одинаковы, с разницей только в формулировках. Однотипные вопросы сводились к одному, какие требования у Вас к средствам развития инициативы в Ваших коллективах? Остальные 10 вопросов были о разных статистических данных и не представляли ценности для нашего исследования. В опросе участвовали 20 человек управляющих тремя предприятиями. Полученные данные можно представить в виде таблицы:

| % Респондентов | Варианты ответов |
|-----------------------|--|
| 100 | Средство, максимально учитывающее специфику конкретных условий, факторов и требуемых результатов, индивидуально и точно, задействовать и формировать требуемые компетенции работников. |
| 97 | Решать задачи из разных областей знания. |
| 95 | Быстро менять деятельность в зависимости от появления новых условий, качественно прогнозировать будущие результаты деятельности. |

Выводы. Варианты ответов, которые были у респондентов, ниже 95%, не учитывались для получения максимально единого мнения. Как можно увидеть, у 95-100% управляющих требования к средствам развития инициативы были идентичны с эффектами от проектной деятельности. Таким образом, результаты опроса, позволяют подтвердить сделанный нами ранее вывод об эффективности проектной деятельности для развития инициативы в трудовом коллективе.

Литература:

1. Аралбаева Ф.З., Русяева О. А., Критерии эффективного проектного менеджмента / Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбургский государственный университет (Оренбург), 2006, № 10, С. 258-264. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11664455> (дата обращения: 22.02.2020)
2. Игнатова И.Б., Сушкова Л.Н., Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ. Международный научный журнал «Теория и практика общественного развития», 2011, №1, С. 164-167 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16214099> (дата обращения: 20.02.2020).
3. Мазур И.И., Управление проектами: учеб. пособие для студентов, И.И. Мазур, В.Д. Шапиро, Н.Г. Ольдерогге; под общ. ред. И.И. Мазура. – 4-е изд., стер. – Москва: Изд-во Омега-Л, 2007. – 664 с.

4. Малыгин Д.В. Проектная технология как средство достижения целей в образовательном пространстве. Сборник статей по материалам XIV Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей Мининский университет. Под общ. ред. Е.Ю. Илалдиновой, Р.У. Арифулиной, С.И. Аксенова. НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА. – Нижний Новгород, 23 апреля 2019 г. – Изд-во ФГБОУ «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». – ISBN:978-5-85219-650-7
5. Малыгин Д.В. Исследование инициативы сотрудников трудового коллектива торгового предприятия. Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции: Социально-экономические и естественно-научные парадигмы современности, в 2-х частях. – 2018. – Издательство: Южный университет (ИУБиП) (Ростов-на-Дону) Ростов-на-Дону, 30 марта 2018 г. ISBN: 978-5-9908521-0-5 УДК: 35.088.7 838с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35047960> (дата обращения: 28.02.2020)
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 364 с.
7. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе. Методическое пособие. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2006. – 160 с.
8. Стернберг В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: Дисс.. канд. Пед. Наук: РГБ ОД, 61:0313/14096 Владимир, 2003. – 194 с.
9. Хорин, Грегори. Моя первая книга об управлении проектами / Грегори Хорин; [пер. с англ. Ю.Н. Скороход]. – Москва: Эксмо, 2006. – 301 с.
10. Terence, J. Cooke-Davies Towards Improved Project management Practice: Uncovering the evidence for effective practices through empirical research / J. Terence // USA, 2001 Dissertation.com USA. – 2001 URL:https://www.researchgate.net/publication/34747192_Towards_improved_project_management_practice_Uncovering_the_evidence_for_effective_practices_through_empirical_research (дата обращения: 22.02.2020).

Педагогика

УДК 37:796.5(045)

кандидат педагогических наук Маркинов Иван Фёдорович

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 4» (г. Рузаевка)

АНАЛИЗ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. В статье обоснована необходимость использования метода анализа для целенаправленной подготовки обучающихся общеобразовательной школы к интерпретации содержания биологического материала. Обозначенный метод представляется как обязательный элемент интерпретации, ибо такие ее приоритетные процедуры как познание, объяснение, понимание и истолкование смыслов объектов окружающей действительности не представляются возможными без обращения к анализу. В отношении трех наиболее часто применяемых при обучении биологии видов интерпретаций – биологического текста, графического изображения биологического объекта, результатов биологического опыта или эксперимента, в статье представлены апробированные в реальной практике учебные приемы в составе метода анализа.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, обучение биологии, метод анализа как средство обучения школьников интерпретации биологического материала.

Annotation. The article substantiates the necessity of using the analysis method for the purposeful preparation of students of a general education school to interpret the content of biological material. The designated method is presented as an indispensable element of interpretation, because such its priority procedures as cognition, explanation, understanding and interpretation of the meanings of objects of the surrounding reality are not possible without recourse to analysis. With regard to the three types of interpretations most often used in teaching biology - biological text, a graphic image of a biological object, the results of a biological experiment or experiment, the article presents educational techniques tested in real practice as part of the analysis method.

Keywords: general education school, biology training, analysis method as a means of teaching students the interpretation of biological material.

Введение. Организация современного процесса предметной подготовки школьников совершенно справедливо связывается с формированием у них умения учиться и делать это результативно. Поэтому не случайно ученые сферы дидактических исследований, а также продвинутые учителя-практики находят в состоянии постоянного педагогического поиска эффективных средств реализации обозначенной установки. Это в полной мере относится к биологии, представляемой в системе общего российского образования в качестве единственного предмета, приобщающего школьников к познанию живой природы. Через познание, как известно, в сознании отражаются изучаемые биологические объекты в совокупности предметов, явлений и процессов, осваиваются новые знания о них, осмысливаются и преобразовываются уже имеющиеся знания в стандартных и неопределенных ситуациях. Для достижения планируемых результатов познания живого, или, выражаясь дидактическим языком, результатов его изучения, имеется объективная необходимость в использовании определенной категории средств. К одному из них, актуальному с позиции современных требований к биологической подготовке школьников, как справедливо утверждают специалисты по частной методике, относится интерпретация изучаемого материала [1, 2].

Изложение основного материала статьи. В отношении школьной биологии интерпретация исходит из недр естествознания; она первоначально именовалась естественной или первичной интерпретацией. По справедливому утверждению профессора А.Л. Никифорова, это объясняется тем, что такая интерпретация связывалась с описанием чувственно воспринимаемых объектов окружающего мира, включая и объекты живой природы, посредством естественного языка [4]. В дальнейшем по мере развития различных отраслей биологической науки интерпретацию стали применять в разных назначениях, из которых для общего биологического образования наиболее значимыми являются два. Первое назначение – интерпретация является способом истолкования какого-либо изучаемого объекта с собственной позиции, ибо каждый школьник имеет свой учебный опыт и особенности мышления, создающие основу для выражения разных мнений. Второе назначение – интерпретация есть инструмент познания изучаемого объекта на основе восприятия и объяснения для лучшего выражения знаний, а также их использования в учебных и повседневных ситуациях [3]. С учетом сказанного, а также собственных взглядов на интерпретацию биологического материала и накопленного педагогического опыта, можно выразить ее сущность. Полагаем, что интерпретацию следует характеризовать как особый теоретический метод и логическую процедуру познания биологических объектов.

Интерпретация (теоретический метод) – это способ преобразования обучающимся информации о биологических объектах (предметах, явлениях, процессах) в доступные формы с помощью объяснения как установления их наиболее существенных признаков и связей, особенностей функционирования и развития, понимания как проникновения в их сущность для глубокого осмысления получаемых знаний при выполнении интеллектуальных и практических действий и включения в личностный познавательный опыт, эмпирических / прикладных приемов работы с информацией о живом, ее выражения в том виде, в котором требуется, а также согласования получаемых данных с данными из смежных наук.

Интерпретация (логическая процедура) – поэтапное познание обучающимися биологических объектов (предметов, явлений, процессов), связанное с обособлением (изолированием) интересующего проявления жизни от подобных, целенаправленным как предвосхищением результатов, актуализацией имеющихся и сбором недостающих данных, выбором оптимальных эмпирических / прикладных и (или) теоретических методов и приемов работы, определением способов выражения полученной информации, собственно осуществлением интерпретационного познания на учебных занятиях и (или) во внеучебное время, соотносением полученных результатов с целью / задачами и рефлексией выполненной деятельности.

Получается, что интерпретация достаточно сложный теоретический метод и логическая процедура и поэтому для ее освоения школьниками имеется необходимость в задействовании ряда методических средств. В качестве одного из них, несомненно, выступает анализ, ибо без него не представляется возможным осуществление ни объяснения, ни понимания, ни, тем более, интерпретации как целостного познавательного процесса [5]. В научной литературе в отношении анализа утверждается, что он является особым методом, связанным с мысленным или реальным разделением целостного объекта (предмета, явления, процесса) познания на составляющие его части (признаки, свойства, отношения) с целью их дальнейшего более тщательного изучения [6]. При изучении биологии школьники могут использовать интерпретацию с опорой на метод анализа в отношении различных выразителей содержания предметного материала. Однако, как показывает опыт нашей работы, большую актуальность учителям имеет обучение школьников на уровне основного образования трем видам интерпретации. Таковыми являются интерпретация биологического текста, интерпретация графического изображения биологического объекта (предмета, явления, процесса), интерпретация результатов биологического опыта или эксперимента. Представим общие характеристики названных видов для целенаправленного использования метода анализа в их содержании.

Интерпретацию биологического текста следует связывать со стратегией смыслового чтения, в контексте которого школьники должны научиться работать с содержанием предметного материала в направлении обнаружения информации по заданной теме для понимания и истолкования прочитанного. Процедура интерпретации в данном случае представляется в выполнении следующих действий: 1) чтение текста как совокупности предложений, связанных по смыслу для их «схватывания в целом» (восприятие текста); 2) постижение смысла отдельных фрагментов текста для выяснения их назначения (анализ текста); 3) установление взаимосвязи между фрагментами для определения сущности отраженного объекта и смысловой ценности текста (понимание и обобщенное выражение общего и личного значения содержания текста).

Обратим внимание на процедуру использования метода анализа в данном случае. Метод лучше реализуется посредством определенных приемов. Первый прием – понимание целостного смысла текста, предполагает выполнение действий: прочитать текст; определить главную тему в отношении биологического объекта; сформулировать тезис, выражающий общий смысл текста; определить и выразить аргументы к тезису; сформулировать вывод об общем и личном значении текста. Второй прием – структурирование текста: прочитать текст; разделить его на составные части по предложенным признакам биологического объекта; определить в тексте ключевые понятия, составляющие его основу и представить в обобщенном виде. Третий прием – реакция или отклик на содержание текста: прочитать текст; оценить утверждения, написанные в тексте, исходя из своих представлений о биологическом объекте; связать информацию текста с уже имеющимися знаниями и знаниями из других информационных источников.

Интерпретацию графического изображения биологического объекта (предмета, явления, процесса) необходимо связывать со стратегией целенаправленного созерцания: какой объект отражен, каковы содержательные признаки объекта, как показаны связи между элементами объекта, почему выбраны определенные цвета для высвечивания отдельных деталей объекта. В школьной биологии спектр средств изображения довольно широк, но в реальной практике чаще применяются определенные их категории. К ним мы относим рисунки (фотографии и условные изображения), схемы (опорные, логические, структурно-логические), диаграммы (столбиковые, линейные, круговые), таблицы (текстовые, числовые, смешанные). С их помощью представляются материалы молекулярно-биологического, бионтологического, популяционно-видового, биоэкологического, таксономического содержания при выделении предметов, явлений и процессов, имеющих для школьников общеобразовательное значение. Процедура интерпретации в данном случае представляется в выполнении следующих действий: 1) рассмотрение изображения биологического объекта (предмета, явления, процесса) как фрагмента живой природы для получения целостного представления о нем (восприятие изображения); 2) нахождение отдельных фрагментов в отраженном биологическом объекте для выяснения их назначения (анализ изображения); 3) установление имеющихся связей между фрагментами для определения сущности отраженного объекта и смысловой ценности изображения объекта (понимание и обобщенное выражение общего и личного значения содержания изображения).

Обратим внимание на процедуру использования метода анализа в данном случае. Метод также лучше реализуется посредством определенных приемов. Представим некоторые из них. Первый прием – анализ внутреннего строения организма: рассмотреть рисунок и выделить части в структуре внутренней организации организма; указать в определенном порядке и соподчинении органы и их системы; дать краткую характеристику их строения по существенным признакам; сформулировать вывод об особенностях внутреннего строения изучаемого организма и значения знаний о них для человека. Второй прием – анализ взаимосвязи строения и функций органов или систем органов: рассмотреть рисунок и определить расположение органов или систем органов в организме; обнаружить и выразить особенности внутреннего строения органа или системы органов; назвать основные функции органа или системы органов; установить взаимосвязи анатомического строения и функции изучаемого органа или системы органов; сформулировать вывод о взаимосвязи строения и функций органа или системы органов и значения знаний о них для человека.

Интерпретацию результатов биологического опыта или эксперимента необходимо связывать со стратегией включения школьников в активную познавательную деятельность по учебному исследованию объектов (предметов, явлений, процессов) живой природы. На уроке школьники чаще всего могут выполнять опыты, ибо эксперимент требует больших временных затрат. Учитывая факт, что любой биологический опыт предполагает выявление сущности исследуемого объекта с практическим приложением усилий, они для них становятся интересными и выполняются с большей отдачей. Процедура интерпретации в данном случае представляется в выполнении следующих действий: 1) внимательное ознакомление с результатами проведенного биологического опыта в общем виде для получения целостного представления о них (восприятие полученных данных); 2) определение наиболее значимых данных для выяснения их назначения в отношении

сущностной характеристики исследуемого биологического объекта (анализ данных опыта); 3) установление связей между полученными данными при их соотношении с теоретическими представлениями об исследуемом объекте (понимание и обобщенное выражение общего и личностного значения результатов опыта).

Обратим внимание на процедуру использования метода анализа в данном случае. Метод также лучше реализуется посредством определенных приемов. Представим один из них. Прием – анализ полученных данных: распределить данные по группам; оценить их при сопоставлении с решаемыми задачами опыта; дать объяснение полученным данным в соотношении с биологической закономерностью; сформулировать вывод и значимости полученных данных для познания исследуемого биологического объекта.

Выводы. Предложенные материалы методического содержания были апробированы в процессе биологической подготовки восьмиклассников общеобразовательной школы при изучении организма человека. В целом они получили положительные отклики со стороны учителей, а также самих школьников. Учителя обратили внимание на то, что до определенного времени не понимали, каким образом можно организовать процесс изучения предметного материала с использованием интерпретации. Более того, они также указали на важность использования при этом различных логических методов обучения, среди которых особое положение занимает метод анализа, успешно реализуемый посредством учебных приемов. Школьники обратили внимание на то, что биологический материал легче осваивается на основе специальных приемов, предполагающих активное включение в образовательный процесс. При индивидуальных и групповых беседах почти 70% восьмиклассников утверждали о важности обращения при этом к специальным приемам. Такие приемы дают возможность «организовать ход» изучения биологического материала и включать его в структуру истолкования сущности объектов (предметов, явлений, процессов) живой природы в целом, организма человека, в частности. Вместе с этим 67% восьмиклассников подчеркнули, что для лучшего выполнения таких познавательных действий как объяснение, понимание и осмысление необходимо иметь ясное представление о сущности определенных понятий, среди которых анализ, обобщение, сравнение. Следовательно, обращение к методу анализа в структуре истолкования смыслов биологических объектов (предметов, явлений, процессов) может представляться как один из факторов приобщения школьников к процедурам познавательного назначения.

Литература:

1. Андреева Н.Д. Новые концептуальные основы обучения биологии в общеобразовательной школе в условиях реализации ФГОС: учеб.-метод. пособие / Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова, Н.В. Малиновская. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2014. – 219 с.
2. Арбузова Е.Н. Методика обучения биологии: учебное пособие / Е.Н. Арбузова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2013. – 332 с.
3. Микешина Л.А. Интерпретация как фундаментальная функция операция познания / Л.А. Микешина // Эпистемология и философия. – 2008. – Т. XVII. – № 3. – С. 5-13.
4. Никифоров А. Л. Виды научного объяснения : науч. издание / А. Л. Никифоров, Е. И. Тарусина. // Логика научного познания. – Москва : Наука, 1987. – С. 180 – 196.
5. Примаков В. Л. Методология анализа и интерпретации эмпирических данных социологических исследований / В. Л. Примаков // Вестник МГЛУ. – 2018. – Вып. 4 (812). – С. 195 – 209.
6. Рузавин Г. И. Методология научного познания : учеб. пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 287 с.

Педагогика

УДК 378.2

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Югова Олеся Вячеславовна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ РЕСУРСНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема функционирования и ресурсных возможностей семьи ребенка с нарушениями в развитии. Кратко изложены теоретические аспекты рассматриваемого вопроса, описаны проблемы современной семьи, как общие, так и специфические, касающиеся воспитания и развития ребенка с проблемами в развитии. Раскрыто понятие ресурса семьи. Описана методика выявления ресурсного состояния семьи и представлены ее результаты на примере семей детей раннего возраста с задержкой развития различной степени выраженности. Обоснована необходимость повышения ресурсных возможностей семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья с целью создания оптимальных условий обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: дети с нарушениями в развитии, семейные функции, ресурсы семьи, сопровождение семьи, психолого-педагогическая помощь.

Annotation. The article deals with the problem of functioning and resource capabilities of the family of a child with developmental disabilities. The theoretical aspects of the issue under consideration are briefly described, the problems of the modern family, both general and specific, concerning the upbringing and development of a child with developmental problems are described. The concept of a family resource is revealed. The method of identifying the resource state of the family is described and its results are presented on the example of families of young children with developmental delay of various degrees of severity. The necessity of increasing the resource capabilities of the family of a child with disabilities in order to create optimal conditions for teaching and raising children is justified.

Keywords: children with developmental disorders, family functions, family resources, family support, psychological and pedagogical assistance.

Введение. Многочисленные отечественные ученые в области психологии и педагогики подчеркивают важность семейного воспитания и необходимость присутствия и активного участия родителей для полноценного формирования личности ребенка (Ш.А. Амонашвили, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский).

Актуальность проблемы оказания психологической и педагогической помощи семьям, в которых воспитываются дети с нарушениями в развитии, отражена в целом ряде работ и исследований (И.С. Багдасарьян, Т.Г. Богданова, И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Е.А. Медведева, Г.А. Мишина, А.Г. Московкина, О.Б. Половинкина, М.М. Семаго, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева и др.).

Адаптация семьи и преодоление кризисных ситуаций обуславливают необходимость постановки вопроса о ее ресурсах. Исходя из теории систем применительно к семейной системе как не просто сумме, а сложной совокупности взаимосвязанных элементов в их взаимообуславливающем влиянии, становится очевидно, что при воздействии на каждый элемент будет закономерно меняться вся система (Е.А. Медведева, В.В. Ткачева). Понимание данного процесса имеет значение при организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями в развитии и его семьи.

Изложение основного материала статьи. Семейная структура и функции семьи закономерно развиваются и трансформируются. Главная особенность семейного взаимодействия – удовлетворение различных потребностей, что определяет создание структуры семейных ролей и систем функций семьи (Г. Навайтис, Н.В. Соловьев, В.С. Торохтий, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий). Существует множество перечней функций, однако все авторы единодушно признают первостепенность репродуктивной и воспитательной функции (А.А. Бодалев, В.В. Столин, А.Г. Харчев, М.С. Мацковский, А. Эглите и др.).

Проблемы семьи обуславливаются современной жизнью и функционированием человека. На сегодняшний день семей, у которых нет проблем, не существует. К основным проблемам брака можно отнести: неблагоприятие семей, неравенство семейного статуса супругов; перегрузка женщины; разлад в интимных отношениях; неадекватность претензий супругов, внутрисемейное насилие, желание иметь или не иметь детей. Зарождаются новые формы и виды семейной жизни, что доказывает эволюцию семьи. В настоящее время подвергается изменениям такая важная функция семьи, как репродуктивная. Одновременно с сокращением рождаемости наблюдается увеличение числа нерожденных детей. Современная семья испытывает много изменений и весь спектр этих деформаций нуждается в изучении и воздействии.

Кризис института семьи, провоцируя кризис процесса первичной социализации детей, которые в ней воспитываются, в итоге приводит к социальным проблемам всего общества. Современные тенденции, происходящие в обществе, культуре, влекут за собой и изменения в специальном образовании, которое ставит своей целью создание условий для полноценного и достойного существования человека с психофизическими особенностями. Особо значимо это на ранних этапах возрастного развития [1].

В психолого-педагогическом сопровождении семьи ребёнка с проблемами в развитии акцент традиционно ставится на проблемах семьи, специалисты ориентируются на дефицитарную модель функционирования семьи при игнорировании её ресурсных состояний [4]. При этом не учитываются потенциальные возможности (ресурсы) семьи ребенка с отклоняющимся развитием. Поэтому возникает необходимость разработки вариантов и путей оказания комплексной помощи семьям с учётом их ресурсов. Существует противоречие между необходимостью оказания комплексной помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, и недостаточной проработанностью проблемы ресурса такой семьи и его повышения, как залога эффективного психолого-педагогического сопровождения.

Особенности современной жизни способствуют трансформации внутрисемейных процессов и по-своему влияют на прохождение стадий жизненного цикла семьи и, как следствие, своеобразии проживания различных кризисов. В семьях детей с отклонениями в развитии, помимо типичных для других семей кризисов (наиболее трудных для семьи в социально-психологическом плане моментов), выделяют также специфические кризисы: I кризис – установление факта нарушения у ребенка; II кризис – старший дошкольный возраст – обычно при поступлении в образовательную организацию; III кризис – подростковый, когда ребенок по мере взросления сам осознает, что он – инвалид. Часто он накладывается на возрастную кризис родителей («середины жизни»); IV кризис – этап юности, когда решается будущая судьба ребенка – получение профессии, трудоустройство, создание семьи [5].

Трудности, связанные с воспитанием «особого ребенка», предопределяют качественные изменения в жизнедеятельности семьи, дезадаптируют семью, снижают ее ресурсные возможности и приводят к возникновению семейного кризиса. Высокий уровень ресурсности семьи создает условия для преодоления или минимизации нарушений и деформации функций семьи. Ресурсные возможности семьи ребенка с различными отклонениями в развитии имеют специфические особенности, проявляющиеся в функционировании всех семейных подсистем (супружеской, родительской, sibовой), в степени гибкости и сплоченности семейной системы, родительской позиции, в различных сторонах детско-родительских отношений.

Семейные ресурсы можно определить, как способности и различные компетентности членов семьи, которые используются в ответ на стрессы и кризисы и способны увеличивать и усиливать адаптивное функционирование семейной системы [6].

Семейные ресурсы формируются в ходе совместной жизни семьи и отличаются от индивидуальных. Они формируются постепенно, по мере движения семьи по стадиям ее жизненного цикла. Такими ресурсами являются ценные социальные, экономические, психологические, эмоциональные и физические качества, которые члены семьи могут использовать в преодолении проблем и трудностей [2].

Ресурсы семьи в определенной мере базируются на семейных ценностях, которые, в свою очередь, определяются и общественными тенденциями, ролью и значимостью семейной ячейки в социуме и безусловной ценностью каждого отдельно взятого человека в мире, независимо от его пола, возраста, национальной и религиозной принадлежности, а также особенностей здоровья.

Рождение ребенка с проблемами в физическом или нервно-психическом здоровье, как правило, дестабилизирует семейную систему. При этом ее ресурсные возможности (материальные, эмоционально-психологические и др.) уменьшаются. Родители, особенно мать, находясь под влиянием психогенного стресса, а иногда и физических перегрузок, часто страдают от астенических и вегетативных расстройств, манифестации или обострения различных соматических или психических заболеваний. Благополучие семьи также ухудшается, т.к. помимо того, что необходимы постоянные расходы на лечение, развитие и реабилитацию ребенка, семья обычно лишается одного из работающих взрослых (обычно это мать ребенка), который вынужден находиться с ним и после завершения декретного отпуска. Отмечается утрата или резкое ограничение социальных контактов, а также нарушение во взаимоотношениях между отцом и матерью ребенка, что нередко приводит к распаду супружеской подсистемы. Взаимоотношения в семье ребенка с отклонениями в развитии менее благоприятны, чем у их нормально развивающихся сверстников. Отмечается более высокая частота конфликтов и более жесткая иерархичная семейная организация с ригидными правилами.

Нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого было определение особенностей ресурсных возможностей семейного поля, проявляющихся в специфике детско-родительских отношений, родительской позиции, степени гибкости, сплоченности и сбалансированности семейной системы, а также в выраженности нарушений развития ребенка.

В исследовании приняли участие 82 семьи, имеющие детей раннего возраста; из них 48 семей воспитывали детей с легкой задержкой развития, в 34 семьях были дети с умеренно выраженной задержкой развития.

С целью выявления ресурсных возможностей семей нами были подобраны методики, ранее использованные для изучения семьи и адаптированные для изучения ресурсных возможностей семей экспериментальной группы.

1. Методика «Диагностика сплоченности и гибкости семейной системы» (Тест-опросник Д. Олсона) для определения сбалансированности семьи и степени ее сплоченности: (эмоциональная связь, семейные границы, принятие решений, совместное время, общие друзья, интересы, отдых), гибкость семейной системы (лидерство, контроль, дисциплина в семье, семейные роли, семейные правила).

2. «Тест-опросник родительского отношения (ОРО)» (А.Я. Варга, В.В. Столин) направлен на выявление отношения родителей к детям как системы: проявления разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей восприятия и понимания характера, личности и поступков ребенка.

3. Модифицированный опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И.М. Марковской, направленный на изучение детско-родительских отношений по 10 параметрам.

Для определения ресурсных возможностей семьи ребенка с ОВЗ были определены качественные и количественные показатели по каждому блоку методик. С целью обобщенного анализа количественных показателей по наличию ресурсных возможностей преодоления деформации функций семьи при рождении ребенка с нарушениями в развитии был проведен кластерный анализ для выявления средней (межгрупповой) связи. Нами определены три кластера по уровням: высокий, средний, низкий. Исходя из этого определены три модели ресурсных возможностей семьи для преодоления деформации функций семьи при рождении ребенка с нарушениями в развитии.

| | Семьи с детьми с легкой задержкой развития | Семьи с детьми с умеренно выраженной задержкой развития |
|------------------------------------|--|---|
| Ресурсная семья (24%) | 17% | 7% |
| Относительно ресурсная семья (43%) | 20% | 22% |
| Не ресурсная семья (33%) | 13% | 21% |

1 модель (высокий уровень) – «ресурсная семья» была выявлена у 24% семей. Эти семьи характеризовались высокой степенью выраженности гибкости и сплоченности семейной системы, проявляющейся в эмоциональной связи, прозрачности границ, совместном времяпрепровождении в семье, общими друзьями, а также гибкостью (семейной адаптацией), общностью интересов, адекватным, разумным распределением семейных ролей, определением лидера, выполнением семейных правил. Также они характеризовались активной позицией родителей по отношению к своему ребенку, демонстрировали такие модели взаимодействия как «кооперация», «принятие»; владели определенными знаниями об особенностях и проблемах развития своих детей. Многие из них обратились за консультацией к специалистам самостоятельно. Родители отличались адекватностью реакций, заинтересованностью и вовлеченностью в совместный процесс психолого-педагогической помощи их ребенку, принятием его таким, какой он есть. Они были позитивно настроены, внимательны и терпеливы, осознавали свою ответственность за воспитание своего ребенка. Родители адекватно и реально оценивали перспективы развития ребенка и пытались определить свою роль в общем процессе его воспитания и обучения.

2 модель (средний уровень) – «относительно ресурсная семья» наблюдалась у 43% семей. Они характеризовались относительной степенью выраженности гибкости и сплоченности семейной системы, относительной сбалансированностью и присутствием дисфункций, проявляющихся в разобщенности, фрагментарности эмоциональных проявлений в семье, жесткости границ, в ригидности, разобщенности интересов, перепутанности семейных ролей, «борьбой» за лидерство, неустойчивости выполнения семейных правил. Родители с условно активной позицией были несколько подавлены и не проявляли активного интереса к сотрудничеству со специальным педагогом. Их знания о проблемах ребенка были поверхностными, несистематизированными. Они осуществляли воспитание своего ребенка бессистемно, считая своей главной задачей обеспечение комфортного быта. На консультацию дети были направлены специалистами других учреждений, в которые обращались родители с целью получения психолого-педагогического заключения. Многие родители не видели необходимости обращения к специальному педагогу. Допуская возможность оказания ребенку коррекционно-педагогической помощи, они часто не понимали, в чем она заключается. Родителям хотелось гарантированных результатов и благоприятных перспектив развития ребенка при их минимальном участии, поскольку считали это задачей специалистов.

3 модель (низкий уровень) – «не ресурсная семья» была выявлена у 33% семей. Эти семьи характеризовались слабой степенью выраженности гибкости и сплоченности семейной системы, проявляющейся несбалансированностью и дисфункциональностью, запутанно-ригидной формой взаимодействия, проявляющихся в отсутствии эмоционального фона отношений в семье, разобщенности, жестких границах, хаотичности семейных ролей, в невыполнении семейных правил. Позиция родителей по отношению к своему ребенку в большинстве случаев была пассивной (не принимающей ребенка); наблюдалось отсутствие знаний об особенностях развития и характере нарушений у их ребенка. Они не желали признавать истинного положения вещей, ссылались на некомпетентность специалистов, были не согласны с диагнозом, ничего не хотели от консультации. В их обращении с ребенком наблюдалась резкая смена настроений, недовольство, отсутствие гибкости, многочисленные придирки; они не могли создать условия для эмоционального благополучия ребенка. Родители перекладывали реабилитационную работу на специалистов образовательных и медицинских учреждений. Они были не способны адекватно оценить состояние своего ребенка и обеспечить коррекционную направленность образовательно-воспитательного процесса. Родители не знали, как и чем с ним заниматься, какие методики применять, какие развивающие игрушки приобретать. Основное внимание уделялось физическому и соматическому здоровью ребенка, а познавательное, речевое и эмоциональное развитие недооценивалось. Для многих родителей было характерно отношение к своему ребенку как к объекту ухода; в некоторых случаях отмечалось ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым.

Выводы. Наличие пролонгированного психотравмирующего фактора в результате рождения ребенка с проблемами в развитии в семье изменяет ее функционирование. При этом высокий уровень ресурсности семьи создает условия для преодоления или минимизации нарушений и деформации ее функций.

Данные эмпирического исследования свидетельствуют о неоднородности ресурсных возможностей семей экспериментальной группы. Выделены три модели семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с проблемами в развитии: ресурсная семья, относительно ресурсная семья, не ресурсная семья. Установлено, что ресурсные возможности семьи зависели от степени гибкости, сплоченности и сбалансированности семейной системы, родительских ценностей, позиции принятия ребенка, от специфики детско-родительских отношений, а также от степени выраженности отклонений в развитии ребенка.

Организация систематической комплексной работы специалистов и их тесное взаимодействие с семьей ребенка с ОВЗ помогает решать вопросы психолого-педагогического сопровождения ребенка, а также способствует повышению ресурсных возможностей семьи для обеспечения оптимальных условий обучения и воспитания детей с психофизическими особенностями [3].

Литература:

1. Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н. Артпедагогические технологии социокультурного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, используемые в семье. Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2018. – № 59-4. – С. 71-74.
2. Нестерова А.А. Семейные ресурсы как условие жизнеспособности семьи в кризисных ситуациях. Развитие личности. – №1, Москва: МПГУ, 2016. – С. 156-173.
3. Приходько О.Г., Югова О.В. Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии. – Вестник МГПУ, серия «Педагогика и психология», № 3 (25). – Москва: МГПУ, 2013. – С. 107-119.
4. Отева Н.И., Малиярчук Н.Н., Криницина Г.М., Пашенко Е.В. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии // Вестник Минского университета, 2019. – Т.7, №2. – С. 8.
5. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
6. Trivette С.М., Dunst С.Ж., Deal А.Г., Hamer W., & Propst S. Assessing family strengths and family functioning style // Topics in Early Childhood Specialist Education, Vol. 10(1). – 1990. – P. 16-35.

Педагогика

УДК 811.161

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
русского языка Милованова Ольга Викторовна
Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

ДОКУМЕНТАЛЬНАЯ ПРОЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАНЦАМИ

Аннотация. Иностранцы, обучающиеся в вузе, должны уметь конспектировать лекции, работать со специальной литературой. Решением этой задачи может стать включение в процесс обучения текстов документальной прозы, которая также может выполнять воспитательные функции.

Ключевые слова: документальная проза, лингвокультурологические и лингвострановедческие представления, авторская позиция.

Annotation. Foreign students studying at a university must be able to take notes of the lectures, to read textbooks on professional subjects. This goal can be realized by including some texts of documentary prose in the teaching process; this kind of literature can also perform educational functions.

Keywords: documentary prose, linguo-cultural and culture-oriented linguistics views, the author's viewpoint.

Введение. Для иностранцев, обучающихся в высшем учебном заведении на русском языке, важно «уметь конспектировать лекции, читать и понимать учебную литературу по специальности, писать курсовые работы» [3, с. 189]. Особенно важным аспектом в данной деятельности является создание языкового погружения. Актуальной считается проблема развития лингвокультурологических и лингвострановедческих представлений о России. Решением этой задачи может стать включение в процесс обучения текстов документальной прозы. Образцами документальной прозы могут быть страноведческие описания, истории каких-либо событий, авторские расследования на основе актуальных проблем. Авторская позиция в таких текстах проявляется в отборе, переработке и структурировании имеющегося материала, а также в оценке событий. Освоение лексического состава, синтаксических конструкций и стилистических особенностей подобных текстов способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Если на начальном этапе при работе с обучающимися Михайловской военной артиллерийской академии им предлагается освоить лексический минимум и основы грамматики русского языка, то на старших курсах большое внимание уделяется работе с текстами: их анализу, развитию монологической (устной и письменной) речи иностранных обучающихся на основе содержания текста. Работа с текстом на старших курсах становится ядром занятия по русскому языку как иностранному. Мы ставим задачу научить их реферированию, потому что работа по реферированию «направлена на развитие умений целевой трансформации текста (составление плана, тезисов, аннотаций)» [2, с. 110]. Иностранцы-военнослужащие должны научиться реферированию текстов еще и потому, что завершают обучение в высшем учебном заведении написанием и защитой выпускной квалификационной работы. Навыки по реферированию помогают обучающимся в самостоятельной работе с необходимыми научно-профессиональными текстами.

Отметим также, что документальные тексты способны самостоятельно решать проблемы воспитательного характера. За время обучения иностранных военнослужащих в военном вузе преподаватели различных кафедр, в том числе кафедры русского языка, стараются вооружить курсантов военно-профессиональными, философскими, историческими, социологическими, правовыми, экономическими, культурологическими знаниями, сформировать у них научное мировоззрение. Воспитательная работа с иностранными военнослужащими в первую очередь преследует цель формирования положительного образа России в сознании иностранцев, их уважительного отношения к традициям, истории и культуре России.

Формирование положительного образа России в условиях нашего вуза начинается с воспитания у курсантов-иностранцев уважительного отношения к духовным ценностям нашей страны. К текстам документальной прозы мы обращаемся на занятиях по русскому языку в контексте темы «Актуальные проблемы современности». Эта тема выстраивается таким образом, чтобы иностранные обучающиеся получили возможность сопоставить отношение к понятиям «патриотизм», «гражданственность», «просвещение», «образование», «духовность», «культура» в своей стране и в России. Мы предлагаем им тексты различных авторов, которые рассматривают эти понятия в современном контексте. Учим сопоставлять позиции разных авторов, чтобы обучающиеся формировали собственную позицию.

Плодотворной нам представляется вариант сопоставления текстов авторов, которые писали свои статьи в последнее десятилетие, с произведениями Д. Лихачева, В. Пескова, В. Солоухина, Ю. Олеси. Произведения этих авторов отличаются хорошим качеством литературного языка. Им присущи легкость стиля, разнообразие лексики, простота синтаксиса. В работе с иностранцами подобные тексты могут оказать неоценимую помощь, поскольку обучающиеся знакомятся с

качественным литературным языком. Кроме того, эти авторы в своих произведениях поднимают общечеловеческие проблемы. Произведения Д. Лихачева наиболее ценны, потому что ставят вопросы о значимости культурных ценностей, их духовной наполненности, о сущности образования и просвещения. При сопоставлении точек зрения Д. Лихачева, В. Пескова, В. Солоухина, Ю. Олеши на проблемы патриотизма, просвещения и образования, духовности и культуры, которые поднимаются современными авторами, звучание этих проблем приобретает общечеловеческое значение.

Одной из важных проблем, которая всегда интересовала российских философов и мыслителей, является взаимосвязь понятий «патриотизм» и «гражданственность». В российской культуре эти два понятия исторически часто воспринимались как синонимы. Понятия «гражданин» и «патриот» прошли долгий путь развития в русской культуре. Эти понятия были очень востребованы, начиная с эпохи правления Петра I, который активно проводил реформы, много сделал для прославления России в мировой политике. Именно благодаря его деятельности понятия «гражданин» и «патриот» в XVIII и XIX веках рассматривались как слова-синонимы. Эта позиция присутствует в произведениях Г. Державина, А. Пушкина и многих других писателей, поэтов и политических деятелей.

В конце XX века ситуация несколько изменилась. Понятия «гражданин» и «патриот», из-за изменившейся идеологической обстановки, далеко не всеми писателями и политическими деятелями трактовались как синонимичные понятия. Многие из них представляли дальнейшую судьбу России в контексте европейской и американской культуры. Они проповедовали идеи космополитического и пацифистского характера. У каждого были свои основания для такой трактовки. Наиболее востребованной стала идея возможности избежать третьей мировой войны, если воспитывать новое поколение в духе пацифизма как единственного способа мирной жизни.

События начала XXI века показали, что россиянам нужно не только проповедовать идеи мирной жизни, но и защищать мир. Новые мировые тенденции потребовали от России обновленной политики по международной безопасности, которая снова вернула нас к понятию «национальная идея» и связанных с ним понятиям «гражданственность» и «патриотизм». Об этом размышляет Т. Дербенева, автор статьи «Национальная идея России: гражданственность в содружестве с патриотизмом», которая используется нами в работе с иностранными обучающимися. Автор пишет, что «национальная идея современной России – гражданин и патриот» [1, с. 168]. По ее мнению, гражданственность и патриотизм являются общечеловеческими ценностями. Патриотизм во взаимодействии с гражданственностью нейтрализует негативные явления в обществе и стимулирует положительное развитие личности и общества.

Включая обучающихся в работу по анализу данного текста, мы предлагаем им познакомиться с историей развития понятий «гражданин» и «патриот» в русской культуре. Знакомим их со статьей Д. Лихачева «Память культуры», посвященной проблеме воспитания подрастающего поколения на основе культуры и традиций родного края. Д. Лихачев считает, что окружающая культура воспитывает ненавязчиво, но продуктивно. По его мнению, ненавязчиво впечатления прошлого входят в духовный мир подрастающего поколения. Подростки учатся уважению к предкам и осваивают те ценности, которые в будущем должны будут передать своим потомкам. Сопоставляя тексты Т. Дербеновой и Д. Лихачева, предлагаем учащимся составить назывной план к каждому тексту и ответить, какие проблемы объединяют эти тексты. Приходим к выводу, что тексты объединяет идея воспитания подрастающего поколения на основе понятий «патриотизм» и «гражданственность». Просим рассказать, на основе каких идей и понятий воспитывается подрастающее поколение в их странах.

В статье «Память культуры», ориентируясь на нравственную основу воспитания, Д. Лихачев вводит понятие «экология культуры». Он ставит знак равенства не только между понятиями «патриотизм» и «гражданственность», но также предлагает рассматривать проблемы экологии в природе во взаимосвязи с духовной экологией. Благодаря деятельности таких мыслителей, как Лихачев, в советскую культуру активно внедрялись идеи экологии культуры. В экологической литературе рассматривали понятия «экология души», «экология сознания», «экология быта», «экология политики», «экология жизни». К экологической литературе принято было относить произведения художественной литературы, которые отличались высокой нравственностью, духовностью, патриотичностью. Поэтому статью Д. Лихачева мы рассматриваем также в контексте экологических проблем.

Работая над текстом «Экологический кризис: нравственная проблема (Из послания Его Святейшества Папы Иоанна Павла II к празднованию Всемирного Дня Мира)», предлагаем обучающимся ответить на следующие вопросы.

1. Какой характер имеет нынешний экологический кризис?
2. Что необходимо сделать, чтобы изменить экологическую ситуацию?
3. Что является основополагающей нравственной нормой промышленного и научного прогресса? [1, с. 145]

Если анализировать этот текст в сопоставлении со статьей Д. Лихачева «Память культуры», то тема экологического кризиса в восприятии обучающихся приобретает более яркий характер. Например, предлагаем следующее задание: «Прочитайте статью Д. Лихачева «Память культуры». Дополняет текст статьи письмо «Экологический кризис: нравственная проблема» или противоречит ей?» [1, с. 146]. Вместе с обучающимися, анализируя и сопоставляя тексты, делаем вывод об отношении Д. Лихачева к проблеме «экология культуры» на основе следующего отрывка: «... экология не должна замыкаться только задачами сохранения окружающей нас биологической среды... Сохранение культурной среды - задача не менее важная, чем сохранение окружающей природы» [1, с. 246]. Итоговым вопросом в беседе с обучающимися может быть следующий: «Почему сохранение культурной среды является задачей не менее важной, чем сохранение окружающей природы?» [1, с. 146].

Идеи Д. Лихачева разделяют В. Солоухин и В. Песков, которые в своих произведениях поднимают тему духовной экологии. Сопоставляя тексты этих авторов, предлагаем обучающимся подумать, какой из предложенных тезисов является объединяющим для все текстов.

1. Жизнедеятельность человека представляет реальную угрозу нашей планеты.
2. Современный человек не всегда может черпать духовные силы в общении с природой.
3. Состояние планеты Земля и судьба человечества зависят от экологически разумного поведения человека [1, с. 146].

В ходе беседы приходим к выводу, что общим для авторов может быть третий тезис. Аргументы к этому тезису обучающиеся находят у В. Солоухина, который наиболее пессимистично характеризует деятельность людей: «Человечество, по-моему, – это своеобразная болезнь планеты» [1, с. 252]. Аргументы В. Пескова отличаются оптимистичной надеждой на разумное поведение людей, способных ценить Землю, которая «нас кормит, дает нам дышать, снабжает водой, теплом и радостью жизни» [1, с. 251]. Возвращаем обучающихся к статье Д. Лихачева и просим найти аргументы обобщающего характера для третьего тезиса. Лихачев данную проблему прописывает в воспитательном аспекте, предлагая развивать в нас чувство гордости за красоту родного края: не только природы, но и культурных ценностей.

Не менее важной считаем проблему роли образования в России. Обращаемся к статье В. Грехнева «Ценность образования в современном обществе», которая начинается следующим утверждением: «Получение образования становится одной из основополагающих ценностей современного общественного развития» [1, с. 149]. Автор статьи предполагает, что образование способно решать глобальные задачи. С помощью образования человек осваивает как социально значимые

понятия, так и формы поведения в окружающем мире. Ставим перед обучающимися следующую задачу: сформулировать основное содержание статьи «Ценность образования в современном обществе» в одном предложении. Чтобы облегчить работу обучающихся, предлагаем им «речевые клише»:

- а) статья посвящена вопросам о (чем?), проблемам (чего?) ...
- б) в статье рассматривается вопрос о (чем?), проблема (ы) (чего?)...
- в) в статье анализируются вопросы о (чем?), проблемы (чего?) ... [1, с. 148].

Следующее задание – сопоставление содержания данного текста и текста статьи Д. Лихачева «Учитесь учиться!». Предлагаем обучающимся прочитать текст статьи и составить по нему назывной план. Делим текст на логически законченные части, находим основную идею, которая может быть следующей: «Читайте стоящие книги... Напрягайтесь и постарайтесь найти в них источник радости приобретения нового» [1, с. 253]. На основе назывного плана учим обучающихся пересказывать текст.

Продолжая работу над понятием «образование», анализируем статью Д. Лихачева «Человек должен быть интеллигентен». Статья дает нам возможность поработать над понятием «интеллигентность», которое в нашей трактовке с большим трудом поддается переводу на иностранные языки. Читаем статью и выполняем следующее задание: «Подумайте, какими общими идеями статья Д. Лихачева «Человек должен быть интеллигентен» соотносится со статьей В. Грехнева «Ценность образования в современном обществе». Предлагаем варианты ответа: 1) дополняет ее; 2) детализирует ее основные вопросы; 3) представляет собой новую точку зрения на проблемы, раскрывающиеся в главной статье» [1, с. 150].

Анализируя статью Лихачева, выявляем основную идею, которая построена на сопоставлении двух понятий – «образование» и «интеллигентность»: «Интеллигентность – это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и к людям» [1, с. 255]. Завершить работу над понятием «образование» может следующее задание: «Прочитайте статьи «Любите читать» Д. Лихачева и «Золотая полка» Ю. Олеши. Подумайте, какая идея объединяет эти статьи» [1, с. 151]. Вместе с обучающимися выделяем основное положение статьи Д. Лихачева, являющееся общим для его статьи и статьи Ю. Олеши. Это положение также отражает мнение Д. Лихачева о значении процесса чтения для самосовершенствования любого человека. Он считает, что чтение позволяет каждому человеку «заботиться о своем интеллектуальном развитии» [1, с. 254].

Итоговое задание, завершающее работу над понятием «образование», выстраивается с целью подготовки обучающихся к созданию реферата на основе нескольких источников. Это задание требует от них умения работать с текстами, сопоставлять их содержание и реферировать. Поэтому итоговая работа в системе нескольких занятий, связанных одной темой, может быть следующей: «Постройте монологическое высказывание в форме реферата на основе предложенных выше статей» [1, с. 153]. В ходе подобной работы обучающиеся получают возможность понять, как относятся к образованию в России и с какими особенностями российской культуры это отношение к образованию исторически связано.

Выводы. Таким образом, работа с текстами документальной прозы в процессе обучения русскому языку иностранных обучающихся помогает не только овладеть изучаемым языком, но и повлиять на их ментальность, а также формирует межкультурную компетенцию. В данной работе важное значение следует отводить проблеме отбора текстов. Язык статьей Д. Лихачева, В. Пескова, В. Солоухина, Ю. Олеши сформировался на основе общения авторов с лучшими произведениями российских писателей. Эти авторы создали произведения, в которых обобщили представления образованных и культурных людей на понятия, являющиеся духовными ценностями нашей страны. Их произведения относятся к той категории документальной прозы, в которой проблемы поднимаются на общечеловеческий уровень и звучат актуально всегда.

Литература:

1. Русский язык: лингвострановедение. Учебное пособие, ч. 2. (Под общей редакцией Миловановой О.В.) – Издание МВАА, 2019, 262 с.
2. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского как иностранного. – Практический курс. – СПб, 2013, 289 с.
3. Шибко Н.Л. Общие вопросы преподавания русского языка как иностранного. – СПб, 2014, 368 с.

Педагогика

УДК 316.61

кандидат педагогических наук, доцент Моцовкина Елена Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студент Алания Даниил Андреевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННУЮ МОЛОДЕЖЬ (НА ПРИМЕРЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ)

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме психолого-педагогического влияния неформальных молодежных объединений, в частности социальных сетей на современную молодежь, на примере мобильного приложения Tiktok. Рассматриваются различные стороны использования данного явления на социализацию подростков и молодежи. В исследование также проанализировано распространение контента Tiktok за последние 3 года и его роль в российском обществе.

Ключевые слова: неформальные молодежные объединения, социальные сети, Тикток, молодежь.

Annotation. This study is devoted to the problem of the psychological and pedagogical influence of informal youth associations, in particular social networks, on modern youth, using the example of the Tiktok mobile application. The different sides of the use of this phenomenon for the socialization of adolescents and youth are considered. The study also analyzed the distribution of Tiktok content over the past 3 years and its role in Russian society.

Keywords: informal youth associations, social networks, Tiktok, the youth.

Введение. Подростковый возраст является наиболее критичным для человека в отношении формирования ценностной ориентации личности, а также характеризуется развитием внутреннего противоречия. Здесь ребенок испытывает отсутствие

четких притязаний и адекватной самооценки, для него свойственна застенчивость и агрессивность. В рамках нормы проявляется и стремление к самостоятельности, которое важно правильно мотивировать с позиции взрослого. В ситуации противоречивых отношений со значимыми взрослыми, подросток стремится найти понимание в среде сверстников.

Однако для неформальных молодежных объединений наиболее типичным является повышенная конформность. Низкая сформированность критичности не позволяет анализировать подросткам идеи и мысли участников неформального объединения. Подростки стремятся стать такими, как и другие участники группы в отношении внешнего вида и речи, при этом складывается противоречивое значение участия в неформальной группе: стремясь к самовыражению подросток стремится стать таким же, как и все» [6].

Как нами было отмечено ранее, современные неформальные молодежные организации активно ведут свою деятельность в сети Интернет, что позволяет значительно расширить спектр их воздействия и увеличить количество приверженцев. Существует ряд неформальных объединений, которые на первый взгляд не имеют явной асоциальной направленности, однако при более детальном рассмотрении, становится очевидно, что они имеют деструктивное воздействие на личность подростка.

Изложение основного материала статьи. Одним из наиболее популярных молодежных объединений сегодня являются тиктокеры. Это движение появилось в процессе создания популярной сегодня социальной сети «TikTok». Основателем этой сети является гражданин Китая Чжан Иминг, развитие этой сети было предназначено только для пользования внутри китайского рынка. В 2014 году эта сеть вышла на мировой уровень, однако смысл состоял в распространении образовательных видео для молодежи длительностью до 5 минут. Популярность этой сети объясняется множеством факторов:

1. Активную деятельность на ней ведут известные люди в разных направлениях.
2. Система рекомендаций позволяет быстро стать популярным в этой сети, найти единомышленников, поделиться результатами творчества.
3. На разработку контента не тратится большое количество времени, так как объем излагаемого материала четко ограничен.

Стоит обратить внимание на то, что на первый взгляд тиктокеры не занимаются ничем криминальным и опасным для жизни, однако это объединения является деструктивным, так как:

1. Смываются моральные и социальные границы. В погоне за популярностью молодые блогеры TikTok снимают видео различного асоциального формата.

2. Задаются опасные тенденции. Те же ролики зацеперов или пранкеров вписываются в формат этой социальной сети и становятся там популярными, что говорит о негативном влиянии на развитие моды и трендов.

За последние годы, было проведено не мало исследований влияние социальных сетей на подростков. Tiktok описывается как «ведущее место для короткометражного мобильного видео. Наша миссия – вдохновлять на творчество и приносить радость», – говорится на официальном сайте [9]. Tiktok был представлен в социальных сетях в сентябре 2016 года и быстро занял лидирующую роль во вселенной социального обмена [13]. С появлением множества знаменитостей, быстро добавляющих свой профиль на платформу, СМИ стали источником притяжения для подростков и молодых людей во всем мире. Tiktok можно описать как платформу, где люди могут делать видео продолжительностью около 15 секунд, а затем эти видео запускаются в цикле до тех пор, пока вы не решите перейти к следующему видео. Кроме того, можно объединять видеоклипы, что затем позволяет создавать 60-секундные клипы. Видео может включать музыкальные сэмплы, фильтры, быстрые сокращения, наклейки и другие дополнения [1]. В феврале 2020 года платформа имела около 800 миллионов пользователей по всему миру.

Активная аудитория TikTok в России в январе 2020 года составила 18 млн человек. Аналитические данные были показаны представителем TikTok на конференции «Маркетинг #реальноговремени» в Казани.

На текущий момент разрезы статистики выглядят следующим образом: месячная активная аудитория в России составила в январе 18 млн человек;

40% аудитории – это мужчины, а 60% – женщины;

43% аудитории составляют дети и подростки;

33% пользователей – это люди в возрасте от 18 до 24 лет;

21% – пользователи от 25 лет до 34 лет;

73% используют Android-устройства, а 27% – посещают сервис с iOS;

длина средней сессии в приложении составляет 45 минут; число просмотров видео в России составляет в месяц 20 млрд.

В мае 2019 года количество российских пользователей TikTok составляло 8 млн человек. По итогам 2019 года, ежемесячно россияне просматривали в среднем 16 млрд и размещали 20 млн видео, делились 23 млн и ставили лайки 1,62 млрд роликам.

Но самое большое количество подписчиков 150 миллионов из них находятся в Китае, которые используют китайскую версию приложения, которая называется Douyin. TikTok нашел восторженную популярность в азиатских странах, таких как Камбоджа, Япония, Индонезия, Малайзия, Таиланд и Вьетнам. Популярность в этих странах в значительной степени была взрывоопасной, для сравнения:

Instagram потребовалось почти шесть лет с момента своего основания, чтобы набрать такое количество активных пользователей, какое TikTok удалось получить менее чем за три года. Facebook потребовалось более четырех лет, чтобы соответствовать количеству Tiktok (см. рис. 1) [8].



Рисунок 1. Загрузка tiktok

Тикток столкнулся с рядом споров, и в 2019 году он был запрещен в Индии на короткое время из-за “вопросов морали”. В нескольких случаях его обвиняли в том, что он не делает достаточно для защиты пользователей, которые по большому счету являются молодыми подростками и молодыми взрослыми. Tiktok был исследован в США по вопросам национальной безопасности, но, несмотря на эти недостатки, приложение оказалось устойчивым к критике и любой реакции со стороны критиков [5].

Это исследование нацелено на молодых студентов, которые все чаще используют приложение Tiktok. Он будет смотреть на то, как молодые люди используют это приложение, а также на то, какое влияние оно оказывает на жизнь того, кого в народе называют Поколением Z. Население поколения Z, которое состоит из людей, родившихся в период с 1997 по 2012 год, умело использует мобильные инструменты, такие как мобильные телефоны и планшеты, чтобы выразить себя, и Tiktok как раз является одной из сотен возможностей, которые дают им платформу для этого [3].

Социальные сети дают подросткам возможность идентифицировать себя с другими пользователями, имеющими схожие интересы, но также предлагают сравнение с другими пользователями. Это сравнение распространено во всех поколениях подростков, но становится в определенной степени более анонимным в социальных сетях. Поскольку идентификация играет определенную роль в развитии молодежи, социальные сети предлагают это без необходимости прямого взаимодействия. Исследователи изучали использование социальных сетей и, помимо прохождения времени, развлечений и поиска информации, межличностных/интерактивных поисков, основных поисков, выполняемых подростками и молодыми взрослыми. Исследования показали, что среди групп молодых людей, пользующихся социальными сетями, причиной использования платформ является преодоление воспринимаемых недостатков внутри себя [6].

Социальные сети все чаще становятся важным компонентом нашей жизни. От президентов до первокурсников теперь прочесывают платформы социальных сетей и вносят свой вклад в непрерывный поток информации, видео и форумов с картинками, который существует. В статье New York Times необходимость участия в социальных сетях описывается как «Страх упустить», статья, продолжающаяся с добавлением простоты жизни, такой как концерт, тайный пляж или поздний завтрак, становится значимой для понимания того, что мы являемся частью большего сообщества [7]. Социальные сети больше не могут быть проигнорированы в повседневной повестке личной жизни людей и политических мнений. Во время инаугурации нового президента Бразилии Жаира Болсонаро его сторонники начали скандировать: «Фейсбук, Фейсбук, Фейсбук!» – кричала толпа. “WhatsApp, WhatsApp, WhatsApp!”, приписывая платформам победу своего любимого президента [8]. Новейшая ветвь этой коллекции стал -Tiktok.

Большинство платформ социальных сетей породили новый поток возможностей для получения дохода, для социальной сети появление влиятельных стало синонимом возможности неталантливой славы, поскольку все больше и больше берут на себя платформы, чтобы создать карьеру для себя. Tiktok, как и другие платформы социальных сетей, имеет свою долю влиятельных людей, и 15-секундное видео делает его магнитом того, что в народе называют машинами мемов. Мем - машины-это влиятельные люди, которые зарабатывают деньги на просмотрах, лайках, комментариях и акциях. В настоящее время существует более 35 звезд Tiktok, имеющих десятки миллионов подписчиков [2]. По сути, эта форма предпринимательства приветствуется, поскольку эволюция является сферой торговли и общего ноу-хау, но в какой-то степени эта форма рекламы все еще недостаточно регулируется и имеет риск быть оскорбительной в своем сообщении. В 2019 году индийское правительство приказало Google и Apple исключить Tiktok из списка своих приложений. Это произошло после решения суда, в котором выражалась озабоченность тем, что порнографические материалы распространялись через приложение. Tiktok в то время уже был запрещен в Бангладеш и получил крупный штраф в США за незаконный сбор информации о детях [9].

Отсутствие регулирования оказывает влияние на пользователей, которые находятся в том возрасте, когда на них влияют тенденции в их сообществе, и по мере того, как сообщество перешло от локального к глобальному, появляется все больше возможностей для негативного влияния. Основная проблема с негативным взаимодействием заключается в том, что большинству опрошенных некуда было выплеснуть или сообщить об этих инцидентах. Хотя Tiktok предлагает опцию отчетности, большинство пользователей не будут отчитываться из-за отсутствия знаний о системе отчетности. Другой критик Tiktok заключается в том, что он создает антисоциальное поведение. Было заявлено, что растущая тенденция

платформ социальных сетей заставляет людей становиться все менее социальными. В заявлении говорится, что, когда молодые люди теряют интерес к учебе, они склонны «выпендриваться» через такие приложения, как TikTok [10].

Это утверждение можно рассматривать как повторение поколениями озабоченности поведением молодежи и тем, как они взаимодействуют. На протяжении долгого времени старшие поколения беспокоились и находили новый способ социального взаимодействия негативным, но в случае TikTok главная проблема и люди, которые злоупотребляют платформой, – это взрослые и средний возраст. В ходе беседы с молодыми пользователями подавляющее большинство из них связывались и обращались к пожилым людям, ищущим сексуальных услуг от молодых людей.

Общие результаты этого исследования подавляюще говорят в пользу TikTok, но необходимо учитывать ограничения географических участников, и поэтому анализ результатов ограничивается мнениями и выводами, основанными на Республике Крым. Далее каждый вопрос обозначается процентом ответов в заданных вариантах.

Из результатов опроса видно, что целевые пользователи TikTok довольны приложением. Хотя у большого процента молодых людей был негативный опыт работы с этим приложением, оно, по-видимому, не является сдерживающим фактором от его использования. По сравнению с другими опросами приложений, также кажется, что TikTok имеет хорошую службу защиты. Многие другие пользователи, например, Instagram, были нацелены и имели очень негативный опыт работы с этими приложениями. Существует также тот факт, что приложение в значительной степени используется как телефонное или планшетное приложение, что наводит на мысль о том, куда компьютер движется в будущем. Родителям бывает трудно понять, действительно ли это безопасно. Видео TikTok своим пользователям кажутся безобидными и творческими забавами, но родители, похоже, находят, что существуют пробелы в использовании безопасности приложения [11].

Однако не следует забывать, что любая социальная сеть имеет трудности с пользователями и что родители на протяжении многих поколений видят опасность во временных тенденциях. Хотя TikTok был оштрафован на миллионы долларов в США, он все еще не достиг уровня проблем с интерфейсом Facebook и других социальных медиа-платформ [11].

Выводы. Таким образом, следует отметить, что на данный момент приложение, похоже, не является проблемой для своих пользователей, а скорее проблемой для опекунов пользователей. Это может быть связано с незнанием приложения, но это также может быть симптомом того времени, которое мы занимаем в данный момент, когда существует разрыв между ограниченными грамотными пользователями технологий и очень грамотными пользователями технологий.

Литература:

1. А. Меола, «Бизнес-инсайдер», 2020 года. [Онлайн]. Доступно: <https://www.businessinsider.com/tiktok-marketing-trends-predictions-2020>
2. А. Гупта, «Как Тик Ток влияет на молодежь»: Тик Ток Негативное Влияние На Молодое Поколение», Techchums, 2020 г.
3. З. Бошамп, «Социальные медиа гниют демократию изнутри», ВОКС. – 2020 г.
4. М. Икбал, «Бизнес приложений», 24 апреля 2020 года. [Онлайн]. Доступно: <https://www.businessofapps.com/data/tiktok-statistics/>.
5. М. Мохсин, Oberlo, 20 февраля 2020 года. [Онлайн]. Доступно: <https://www.oberlo.com/blog/tiktok-statistics>.
6. П. Валери Баркер, «старших подростков мотивации на сайт социальной сети, использование: «киберпсихологии и поведение: влияние Интернета, мультимедиа и виртуальной реальности на поведение и общество». – 2009.
7. Социальные сети в мобильном телефоне: обзор популярных приложений // Osp.ru // URL: <https://www.osp.ru/pcworld/2011/10/13010968/>
8. Статистика и обновления TikTok 2020г. // tokblog.ru // URL: <https://tokblog.ru/statistika-i-obnovleniya-tiktok/>
9. Тик-Ток, «О тик-токе», 2020. [Онлайн]. Доступно: <https://www.tiktok.com/about?lang=en>.
10. Тенденции монетизации контента в Интернете. Медиапотребление в России. – 2019 г // Deloitte.com//URL: <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/technologymedia-and-telecommunications/articles/media-consumption-in-russia.html>.
11. Ю. Герман, «TikTok – это переписывание мира» Нью-Йорк Таймс, 2020 г.
12. Parkin, «TikTok: India bans video sharing app», The Guardian, 2020 г.
13. К. Sehl, "Hootsuits", 2 марта 2020 года. [Онлайн]. Доступно: <https://blog.hootsuite.com/what-is-tiktok/>.
14. F. Ucciferri, «Parents' Ultimate Guide to TikTok», Common sense media, 2020 года.

Педагогика

УДК 378.046

начальник кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки Муравьев Владимир Николаевич
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский ИПКР ФСИН России» (г. Киров);
старший преподаватель кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки Редников Андрей Николаевич
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский ИПКР ФСИН России» (г. Киров)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной социализации сотрудников уголовно-исполнительной системы как влияющего фактора в процессе принятия решений и действий в чрезвычайных обстоятельствах. Для повышения уровня профессионализма сотрудников уголовно-исполнительной системы авторы предлагают рассматривать необходимость развития их социальной компетентности. В целом успешная профессиональная социализация сотрудников обеспечивает выполнение служебных задач.

Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной системы, профессиональная социализация, социальная компетентность, личная безопасность, общественная безопасность, чрезвычайные обстоятельства.

Annotation. The article deals with the issues of professional socialization of employees of the penal system as an influencing factor in the process of decision-making and actions in emergency situations. To increase the level of professionalism of employees of the penal system, the authors propose to consider the need to develop their social competence. In general, successful professional socialization of employees ensures the fulfillment of official tasks.

Keywords: employees of the penal system, professional socialization, social competence, personal safety, public safety, emergency circumstances.

Введение. Коренные изменения, проходящие за последние годы в уголовно-исполнительной системе (далее УИС), предъявляют новые требования к подготовке сотрудников УИС. Способность эффективно выполнять служебные задачи в условиях чрезвычайных обстоятельств (далее ЧО) сотрудниками учреждений, в том числе вновь принятыми в УИС, отражает уровень их профессиональной социализации. Нормативные документы ФСИН России, а также учебные программы регламентируют специальную подготовку органов управления, сил и средств УИС к действиям при ЧО. В системе ведомственного образования выделены меры педагогического характера, которые направлены на повышение уровня социальной компетентности сотрудников УИС и как показывает практика, фактор компетентности сотрудника УИС непосредственно влияет при принятии решений в ЧО.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная социализация сотрудников УИС, в том числе вновь принятых на службу, предполагает процесс адаптации к условиям новой профессиональной среды, позволяющей успешно выполнять профессиональные обязанности. Ее уровень особенно заметен, когда профессиональную деятельность необходимо осуществлять в условиях ЧО.

Профессиональная социализация сотрудников УИС, как явление возникает с момента принятия решения о профессиональной деятельности в правоохранительной сфере. На первоначальном этапе гражданин, вновь принятый на службу в УИС обладает низким уровнем профессиональной социализации, а значит имеет недостаточную социальную компетентность. В процессе профессиональной деятельности не всегда удается оценить профессиональные качества сотрудников. Важную роль в устранении такого недостатка играют ведомственные учебные заведения УИС.

Возможность определения уровня социальной компетентности сотрудников появляется при прохождении ими профессионального обучения, повышения квалификации и переподготовки. Специальные методы оценивания и контроля позволяют не только определить, но и скорректировать вектор развития социальной компетентности [6, с. 101]. Активное участие в процессе обучения позволяет при помощи сформированной образовательной среды повысить методические знания сотрудников из числа руководящего состава, а также сформировать необходимые практические навыки проведения занятий и учений. Только благодаря хорошо теоретически подготовленным и методически правильно проведенным занятиям по специальной подготовке, можно решить важные задачи, стоящие перед учреждениями и органами УИС по подготовке сил и средств, для действий при ЧО. В ведомственных учебных заведениях накоплен теоретический и практический опыт в проведении занятий и учений по основам профессиональной деятельности, который позволяет успешно обучать личный состав умелым и решительным действиям. Данный подход позволяет успешно обучать личный состав умелым и решительным действиям в ситуациях, которые могут случиться в профессиональной деятельности. Вместе с тем, как показала практика, в процессе обучения сотрудников УИС не все обладают профессионализмом, который позволяет правильно и своевременно принимать решения в экстремальных ситуациях, а также делиться накопленным опытом [3, с. 23-27].

В системе профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы необходимо выделить несколько этапов методической работы:

- определить последовательность изучения тем по специальной подготовке в комплексе с другими предметами;
- выработать приемы, методы и формы обучения сотрудников, соответствующие целям и содержанию специальной подготовки, определить их место, взаимосвязь и условия наиболее эффективного применения;
- раскрыть роль и место руководителей в процессе обучения подчиненных, определить требования к их методической подготовке;
- изыскать наиболее целесообразное соотношение деятельности обучающего и обучаемых на занятиях.

Правильно выстроенный процесс обучения позволяет успешно пройти начальный этап профессиональной социализации, спланировать дальнейшую работу по адаптации к условиям профессиональной деятельности. В современных условиях успешная профессиональная деятельность сотрудника УИС во многом зависит от специальной подготовки, от уровня форсированности социальных компетентностей. Поэтому воспитательная сторона обучения должна ставиться в центр внимания руководителей занятий и учений. Ключевая роль в этом процесс отводится преподавателю ведомственного вуза и заключается в отборе учебных материалов для успешной профессиональной социализации сотрудников УИС. Такое обучение, как считает Л.В. Фалеева «предполагает формирование коммуникативной компетенции, то есть внутренней готовности и способности к речевому общению, ориентируя обучающихся на «вхождение» в иную культурную среду и характеризуется, прежде всего, нетрадиционными формами проведения занятий» [7, с. 241].

Важно также учитывать и возможности специальной подготовки по изучению вопросов психологической готовности и психологической совместимости сотрудников при совместном выполнении ими задач в кризисных ситуациях [6].

В ходе проведения занятий открываются широкие возможности для исследования: морально-психологической подготовки, физической подготовки, тактики действий при выполнении задач в условиях ЧО; способов применения специальных средств; способов применения оружия; боевой и специальной техники; вопросов всестороннего обеспечения; методов работы начальников всех уровней и органов управления по организации и руководству силами и средствами уголовно-исполнительной системы.

Изучение вопроса подготовки сотрудников УИС к профессиональной деятельности дает основание говорить о том, что профессиональная социализация сотрудников УИС влияет на принятие ими решений в ЧО, от которых напрямую зависит личная безопасность, безопасность окружающих, а также успех совместных действий сотрудников, оказавшихся в ЧО. Вопросам обеспечения личной безопасности сотрудников, выполняющим должностные обязанности в экстремальных условиях необходимо уделять особое внимание. Для решения этой задачи необходимо реализовывать комплекс мер: правовых, административных, оперативных, технических, профилактических, воспитательных, направленных на создание и соблюдение режима, локализации и пресечения противоправной деятельности. Но вместе с тем меры правового, материально-технического, управленческого характера будут малоэффективны без понимания, осознания социальной ответственности в профессиональной деятельности. Прежде всего – это постоянное повышение своего профессионального уровня. Одновременно необходимо осуществлять обучение сотрудников специальным методам, стратегии и тактике, анализу и оценке поведения в опасных ситуациях, особенно если речь идет о выполнении служебных задач в экстремальных условиях. И, что самое главное, сотруднику необходимо не только овладеть такими знаниями, но и сформировать у себя умения и навыки их применения в практической деятельности.

Во многом от решения вопросов обеспечения личной безопасности будет зависеть не только процесс профессиональной социализации, но и возможность дальнейшего прохождения службы.

В обеспечении профессиональной безопасности сотрудника УИС следует рассмотреть три взаимосвязанных начала: физическую подготовку, психологическую подготовку, социально-профессиональную подготовку (компетентность).

Поэтому действия сотрудника по обеспечению личной безопасности включает владение тактикой и методами обеспечения безопасности по всем трем направлениям.

Физическая подготовка сотрудника связана с осуществлением служебной деятельности, где неизбежно возникают ситуации, сопряженные с физическим риском – то есть опасностью для жизни и здоровья. Непрофессиональные и неумелые действия сотрудников в таких ситуациях порой приводят к тяжким последствиям, которых можно было бы избежать. Правильные действия сотрудника по обеспечению своей физической безопасности при решении профессиональных задач связаны с определенными знаниями и правилами.

К таким знаниям относятся:

- основные причины гибели сотрудников, получения ими травм и ранений и способы их предупреждения;
- основные способы развития качеств сотрудника, наиболее важных для обеспечения личной физической безопасности;
- тактика действий по обеспечению личной безопасности;
- специальные приемы действий в ситуации возможного или реального риска.

Правила, которых необходимо придерживаться.

Правило предварительной подготовки. Используется для повышения уровня личной безопасности при осуществлении служебной деятельности, когда сотрудники УИС перед заступлением на службу обязаны проверить амуницию, знать и уметь применять на практике тактические приемы и разработанную методiku поведения в опасной ситуации, постоянно совершенствовать свои знания и умения в этой области.

Правило оценки опасности и реагирования на неё. Связано с оценкой конкретной ситуации, складывающейся при несении службы и связанной с ней опасностью (определить, что именно представляет или может представлять опасность) и выбирать методы и тактику адекватного реагирования на неё (порядок общения со спецконтингентом, применение физической силы, специальных средств, вызов подкрепления, способы эвакуации). Правильное поведение – это, в первую очередь, правильная оценка складывающейся ситуации. Следует всегда думать о том, что и как именно вы хотите сделать. Прежде чем начать действовать в какой-либо ситуации, надо детально представить ее себе и заранее предусмотреть свои действия в различных вариантах развития событий.

Психологическая подготовка направлена также на личную и профессиональную безопасность сотрудника УИС. Психологические перегрузки, стрессы, «накопление усталости», связанные с профессиональной деятельностью, также представляют серьезную опасность, как для здоровья, так и для способности полноценно работать.

Обеспечение психологической безопасности сотрудника, то есть уменьшение до минимальных показателей действий психотравмирующих факторов, связанных со службой, и нейтрализация их последствий – проблема комплексная. Психологическое напряжение, неуверенность в себе затрудняет процесс профессиональной социализации. Сотрудники в таком состоянии не способны эффективно действовать в экстремальных ситуациях [1]. Эту проблему необходимо решать непосредственному руководителю совместно с сотрудниками, отвечающими за профессиональную подготовку, практическими психологами и медиками. Вместе с тем немалая роль принадлежит и самому сотруднику, его грамотным действиям в этом направлении. Известно, что лучше предупредить болезнь, чем её лечить. Это утверждение относится и к стрессу. В критической ситуации нередко элементарные приемы психологической самозащиты нужны не меньше, чем самозащита без оружия. Искусство самообладания – основной метод, с помощью которого можно контролировать свои мысли, чувства и эмоции. Необходимо обратить внимание на развитие основных качеств, которые влияют на безопасное поведение в различных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью сотрудников УИС:

- морально-психологические;
- познавательные и интеллектуальные;
- эмоционально-волевые;
- коммуникативные;
- регулятивные [2].

Социально-профессиональная подготовка (компетентность). Является одним из самых важных направлений в подготовке к действиям в таких ситуациях как провокация, шантаж, попытка подкупа и другие подобные явления, направленные в отношении сотрудников УИС. Осужденными отрицательной направленности, а также лицами криминальной среды вне учреждений предпринимаются немалые усилия с целью дискредитации деятельности отдельных сотрудников и УИС в целом. Для этого предпринимаются попытки подтолкнуть сотрудников к нарушению закона, нравственных норм, что снижает их профессиональную активность и влияет на эффективность деятельности исправительных учреждений.

Борьба с влиянием криминалитета на деятельность сотрудников УИС имеет комплексный характер. Здесь как правило, эффект дают совместные действия сотрудников различных отделов, в том числе собственной безопасности. Наряду с проведением правовых и организационных мероприятий одним из путей решения этой проблемы является обучение сотрудников, особенно вновь принятых на службу, тактике и методам защиты от шантажа, провокаций и ответным действиям в этих ситуациях. Существует ряд правил поведения сотрудника при профилактике шантажа и непосредственно в ситуации шантажа. При обучении сотрудника тактике защиты от провокации и шантажа необходимо отметить, как минимум, на три вопроса:

У кого больше шансов поддаться на провокацию?

Каковы условия эффективного противодействия провокации?

Какие приемы могут помочь противодействовать провокации?

Описывая портрет жертвы провокации, можно выделить следующие черты личности, наиболее часто встречающиеся у спровоцированных сотрудников: завышенная самооценка; стандартное мышление; несдержанность в общении, рассказах о себе; неумение контролировать свои эмоции и чувства; излишняя доверчивость; неумение предвидеть последствия своих поступков; внушаемость; подозрительность; неспособность понимать ситуацию; неверие в то, что он (она) может стать объектом провокации.

Провокации в отношении сотрудников со стороны осужденных совершаются обычно при определенных условиях. Это может быть: недовольство условиями отбывания наказания; действиями администрации исправительного учреждения (чрезмерная дисциплинарная практика); личная неприязнь осужденного и сотрудника и другие факторы.

Умение противодействовать провокации приобретает в процессе обучения при помощи специальных занятий, с применением психологических установок (тренинги, тренировки по саморегуляции, учения), а также в условиях профессиональной деятельности, в процессе накопления опыта [5, с. 118-123].

Выводы. Высокий уровень профессиональной социализации сотрудников УИС позволяет им успешно противостоять различным угрозам, особенно в условиях ЧО, и во многом определяется степенью социальной компетентности. Это и профессиональная подготовленность, и психологическая устойчивость, и практический опыт, и строгое соблюдение закона. Непонимание, а иногда и игнорирование законодательных норм и правил являются частой причиной, по которой возникают

нежелательные профессиональные ситуации, такие как шантаж или провокация. В целях их предупреждения необходимо обратить внимание на организацию профилактической работы по недопущению совершения осужденными случаев оскорблений, угроз, нападения, физического насилия в отношении сотрудников исправительных учреждений. В условиях чрезвычайных обстоятельств обеспечение безопасной деятельности становится первоочередной задачей. Личная безопасность сотрудников УИС является важным условием нормального функционирования учреждений и органов, исполняющих уголовные наказания, поэтому приоритетными задачами для всех учреждений и органов УИС является обеспечение защищенности жизненно важных интересов сотрудников и персонала от каких-либо реальных и потенциальных угроз.

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 междунар. науч.-практ. конференции часть 1. – 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 37

преподаватель Мурзакаева Камия Маратовна

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

ТАТАРСКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА В УРЖУМСКОМ УЕЗДЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ

Аннотация. В статье содержится краткое описание начальных частных школ, в которых учились татары – жители Уржумского уезда Вятской губернии, на основе исследования архивных документов 1869 и 1895 г. Дается характеристика состава учащихся и учителей в школах, особенностей финансового обеспечения, учебной программы.

Ключевые слова: Уржумский уезд, начальные частные школы, пожертвования, учащиеся, преподаватели.

Annotatoin. The article contains a brief description of the primary private schools in which the Tatars – residents of the Urzhumsky district of the Vyatka province studied, based on the study of archival documents of 1869 and 1895. The characteristics of the composition of students and teachers in schools, the features of financial support, and the curriculum are given.

Keywords: Urzhum district, primary private schools, donations, students, teachers.

Введение. В XIX веке в России формировались промышленные районы, нарастали миграционные процессы, что вызывало развитие общин городского типа. Происходили изменения в российской системе образования, обусловленные потребностью государства в образованных людях. Однако рано говорить о новых подходах в образовании в данный период. Развитие уездных органов народного образования и обсуждение проблем образования находилось в зачаточном состоянии. Рост численности населения и татарских общин в Вятской губернии повлек за собой возведение мечетей и усиленную работу среди татарского населения в русле религиозного – мусульманского – просвещения. Представляем описание татарских начальных школ одного из уездов Вятской губернии – Уржумского, в узком временном срезе, в течение двух лет XIX века, далеких друг от друга, что связано со временем создания сохранившихся в архиве документов.

Цель статьи заключается в характеристике состояния начальных частных школ – мектебе, исходя из документальных свидетельств. Подверглись анализу «Ведомости о магометанских мектебе» 1869 и 1895 г., составленные инспекторами для Вятского губернского земства и дающие сведения о школах, учащихся и преподавателях. Нами были составлены таблицы с обобщением данных (Таблицы № 1, № 2, № 3).

Изложение основного материала статьи. Анализируя документы Министерства народного просвещения 1869 г., можно отметить большую заинтересованность Министерства в характеристике школ, имевшихся на территории России. В архивных документах 1869 г. есть данные о школах Уржумского, Слободского, Малмыжского, Глазовского, Елабужского, Сарапульского уездов Вятской губернии.

В деревне Параньге Турекской волости Уржумского уезда имелись две соборные мечети, при которых функционировали частные начальные школы, в ведомости не сообщается время начала их работы. Однако указывается, что в одной из школ преподавал в ней местный старший имам и мухтасиб Нугуман Ибрагимов Ирмагиев. Велось обучение школьников азбуке, Корану (Ал-Корану), учили тафсир (толкование Корана), или тавсире, турецкий язык (турки), фарси, арабский язык (арабски), читать и писать на татарском языке, не обучали русской грамоте. В ней было 55 учеников на момент сбора сведений для ведомости. Школа же помещалась в пожертвованном казанским купцом Юнусовым доме, который отапливался за счет родителей учащихся, имам Ирмагиев обучал детей бесплатно.

При второй мечети частная начальная школа находилась в пожертвованном казанским купцом Муртазой Минглыбаевым Азлиты доме, которая также отапливалась за счет родителей и воспитателей учащихся, местный указный мулла Гафизатдин Нафутдинов обучал детей бесплатно. Количество учеников в школе составляло примерно 70.

В деревне Ляжбердиной была мечеть пятивременная (пять богослужений – намазов), при ней находилась начальная школа, которая содержалась за счет местного указного муллы Ибрагима Милькина и была в его доме, дети в ней обучались бесплатно, их насчитывалось 55 человек.

В школе при соборной мечети в деревне Ирнуре количество учеников составляло примерно 110 человек. Однако преподавателей было значительно больше в сравнении с ранее описанными школами при соборных мечетях. Так, у

местного муллы Фаткуллы Файзуллина школа находилась в его доме, содержалась за его счет. На момент внесения данных о школе в ведомость зафиксировано 20 учеников. В школе у местного государственного крестьянина Мухамедея Ибраева и местного указного азана (чтеца азана) Абдула Лафика Алтуллина обучалось 30 учеников, за счет родителей которых отапливали школу. Важно отметить и тот факт, что в этой деревне учителем у 30 учеников являлась вдова умершего муллы Махуба Губадуллина, к сожалению, ее имя не указывается.

Мектебе при соборной мечети имелись в следующих деревнях: Портянур, Тоштояле, Куянковой. В них было 140 учащихся (более подробные данные представлены в таблице № 1). Причем, оказывается, что у местного муллы Нора Мухамет Галеева Норкина в деревне Портянур было наибольшее количество учеников – 86, что может говорить о престижности учителя, а также большой численности населения в деревне.

К сожалению, фамилия уездного исправника, который вел запись в ведомости за 1869 г. о школах, находившихся в Уржумском уезде, не читаема в архивном документе, раскрывающие его фамилию данные в настоящее время не обнаружены. Однако его информация о деревне Алшайке той же волости Уржумского уезда демонстрирует количество учеников, учителей, преподававших чтение по азбуке, Корану (Ал-Корану), тафсир, турецкий язык, фарси, обучавших читать и писать по-арабски и по-татарски.

В таблице № 1 представлены сведения о магометанских школах Уржумского уезда за 1869 год [2].

Таблица № 1

Ведомость о магометанских школах. Уржумский уезд, 1869 г.

| Место нахождения школы: село, волость, мечеть соборная или пятивременная; какая школа, высшая или начальная | Кто преподает и какого звания | Число учеников во время собирания настоящих сведений, местных и посторонних | Что именно преподается и по каким учебникам | На чей счет содержится школа и в чьем доме помещается |
|---|---|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Турекской волости | | | | |
| В деревне Паранье 2 мечети соборные | | | Чтение по азбуке, Корану (или Алкорану), тавсире, турки и фарси, арабски и писать по-татарски, русской же грамоте не обучаются | |
| При первой школа частная начальная | Местный старший имам и Мухтасип Нугуман Ибрагимов Ирмагиев, из государственных крестьян | Местных мальчиков – 30, девочек – 25 55 | | Школа помещается в пожертвованном Казанским купцом Юнусовым доме, которая отапливается на счет родителей учащихся, имам Ирмагиев детей обучает бесплатно |
| При второй мечети школа частная начальная | Местный указный Мулла Гафизатдин Нафутдинов, из государственных крестьян | Мальчиков местных – 30, посторонних – 10. Девочек местных – 30 70 | | Школа помещается в пожертвованном казанским купцом Муртазой Минглыбаевым Азлигты доме, которая отапливается на счет родителей и воспитателей учащихся, мулла Нафутдинов детей обучает бесплатно |
| В деревне Ляжбердиной мечеть пятивременная, школа частная, начальная | Местный указный мулла Ибрагим Милькин, из государственных крестьян | Местных мальчиков – 30, девочек – 25 55 | | Частная школа содержится на собственный счет муллы Милькина и помещается в его доме, дети обучаются бесплатно |
| В деревне Ирнуре мечеть соборная, школа частная начальная | 1. Местный мулла Фаткулла Файзуллин, из государственных крестьян | Местных мальчиков – 8, девочек – 12 20 | | Частная школа содержится на собственный счет муллы Файзуллина и помещается в его доме, детей обучает бесплатно |
| | 2. Местный государственный крестьянин Мухамедей Ибраев | Местных: мальчиков – 15, девочек – 15 30 | | Школа отапливается на счет родителей учащихся и помещается в доме /родителя/ учителя Ибраева, детей обучает бесплатно |
| | 3. Местный указный | Местных: | | Школа отапливается на |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| | азанча Абдул Лафик Алтуллин, из государственных крестьян | мальчиков – 10, девочек – 20 <hr/> 30 | | счет родителей и воспитателей учащихся и помещается в доме азанчи Алтуллина, детей он обучает бесплатно |
| | 4. Местная вдова, жена умершего муллы Махуба Губайдуллина, из крестьян | Местных: мальчиков – 10, девочек – 20 <hr/> 30 | | Школа отопляется на счет родителей и воспитателей, помещается в доме вдовы Губайдуллиной, детей она обучает бесплатно |
| В деревне Портянур, мечеть соборная, школа частная начальная | Местный указный мулла Нор Мухамет Галеев Норкин, из государственных крестьян | Местных: мальчиков – 45, девочек – 41 <hr/> 86 | | Школа содержится на счет муллы Норкина и помещается в его доме, детей обучает бесплатно |
| В деревне Тоштояле, мечеть соборная, школа частная начальная | Местный указный мулла Шарафутдин Абдул-Насыров, из государственных крестьян | Местных: мальчиков – 13, девочек – 16 <hr/> 29 | | Школа помещается в собственном доме муллы Абдул-Насырова и содержится на его счет, который обучает детей бесплатно |
| В деревне Куянкковой, мечеть соборная, школа частная начальная | Вдова деревни Куянкковой, жена умершего муллы Таира | Местных: мальчиков – 10, девочек – 15 <hr/> 25 | | Школа помещается в собственном доме вдовы жены Таира и содержится на ее счет, детей она обучает бесплатно |
| В деревне Алшайке, две мечети соборные | | | | |
| При 1-й мечети школа начальная | Местный указный мулла Ахмадей Иксаков, из государственных крестьян | Местных: мальчиков – 10, девочек – 20 <hr/> 30 | | Школа помещается в собственном доме муллы Иксакова и содержится на его счет, детей обучает бесплатно |
| При 2-й мечети частная школа начальная | Местный указный мулла Увалиулла Иксаков, из государственных крестьян | Местных: мальчиков – 32, девочек – 38 <hr/> 70 | | Школа помещается в собственном доме муллы Иксакова и содержится на его счет, детей обучает бесплатно. |
| В деревне Порчаре, мечеть соборная, школа частная начальная | Местный указный мулла Сагитдин Абдул Насыров, из государственных крестьян | Местных: мальчиков – 14, девочек – 16 <hr/> 30 | | Школа помещается в собственном доме муллы Абдул Насырова и содержится на его счет, детей обучает бесплатно |
| В деревне Татарской Китне, мечеть соборная, школа частная начальная | Местный указный мулла Мухамедьяр Абдуллин Таиров, из государственных крестьян | Местных: мальчиков – 2, девочек – 3 <hr/> 5 | | Школа помещается в собственном доме муллы Таирова и содержится на его счет, который детей обучает бесплатно |

Как видим, в документе за 1869 год обозначена только одна волость Уржумского уезда – Турекская. Данный факт объясняется концентрированным проживанием здесь населения татарской национальности. При мечетях насчитывается 11 мектебе. Учителями являлись местные указные муллы, азанчи, а также две вдовы умерших местных мулл, все они имеют одинаковое происхождение – из сословия государственных крестьян, в одной из школ преподавал М. Ибраев, о котором говорится, что он тоже государственный крестьянин, и нет указания, что он был муллой.

Как следует из содержания архивного документа, школы в основном содержались за счет самого учителя либо пожертвований купцов, прежде всего, в виде предоставленных для обучения детей домов, что говорит о том, что купечество способствовало развитию народного просвещения. Совсем малое количество школ содержалось за счет родителей учеников, если быть более точными, то родители были финансово ответственными за отопление помещений. Информация о том, на чьи средства совершалась покупка учебных принадлежностей для учащихся или школьной мебели, осталась для нас неизвестной.

В этой ведомости, как и в последующей (1895 г.), содержатся фамилии казанских купцов, помогавших татарским начальным школам Вятской губернии.

Известно, что в 1882 году оборот Казанской торговой биржи составил более 8 млн рублей, конечно, торговые сделки заключались и ранее, но теперь это было поставлено на регулярную основу, и купцы Казанской губернии постепенно

приучились к цивилизованному ведению дела, что говорит об их интеллекте и образованности. Они вели благотворительную деятельность, осуществляя вложения в мектебе некоторых деревень Вятской губернии, в частности в Уржумском уезде, особенно активно в 80-е годы XIX века.

В результате анализа архивных документов, ныне хранящихся в архиве города Кирова, мы имеем информацию по начальным школам Уржумского уезда за 1895 год.

Рассмотрим более подробно документ за 1895 год, сведения о магометанских мектебе и медресе в нем предоставлены инспектором народных училищ Вятской губернии Ильей Бабиным. В деревне Параньге в 1895 году работали 3 начальные школы, где преподавателями были муллы Фатих Хафизутдинов, Ахмед Галей Ирмашев и Гаясуторин Хафизуторинов. У Ахмеда Галей Ирмашева обучалось примерно 45 человек, общее же количество учеников этой деревни составляло 92. В деревне Ляжбердиной у муллы Ингаматуллы Губайдуллина было 27 учеников. В деревнях Куянской, Тоштояле насчитывалось 54 ученика. В деревне Алшайке в 2 начальных школах Сабирьяна Ахмадеева занималось 35 учеников, а у Хафиса Гафирова – 26.

Данные о начальных школах 1895 года представлены в таблице № 2. Мы показываем здесь распределение учащихся по гендерному признаку. Необходимо отметить, что учащиеся мальчики и девочки обучались отдельно, и количество мальчиков преобладало [1].

Таблица № 2

Ведомость о числе магометанских мектебе и медресе. Уржумский уезд, 1895 г.

| №№ по порядку | Места нахождения татарских школ | Число школ | Помещение школ | Звание, имя, отчество и фамилия преподавателей | Число учащихся | |
|---------------|---------------------------------|------------|--|--|----------------|------------|
| | | | | | М. | Д. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | В деревне Параньге | 3 | Для мужского пола помещение школы отдельное, а для женского при домах мулл | Муллы: 1. Фатих Хафизутдинов | 15 | 10 |
| | | | | 2. Ахмед Галей Ирмашев | 25 | 20 |
| | | | | 3. Гаясуторин Хафизуторинов | 12 | 10 |
| 2 | В деревне Куянской | 2 | Для мужского пола помещение школы отдельное, а для женского при домах мулл | Муллы: Ахмад Гариф Нурмашев | 17 | 12 |
| | | | | Хабиб Рахман Гильманов | 30 | 15 |
| 3 | В деревне Татарской Китне | 1 | Для мужского пола помещение школы отдельное, а для женского при домах мулл | Мулла Юсуп Садыков Татров | 26 | 30 |
| 4 | В д. Ляжбердиной | 1 | Для мужского пола помещение школы отдельное, а для женского при домах мулл | Мулла Ингаматулла Губайдуллин | 15 | 12 |
| 5 | В деревне Тоштояле | 1 | При доме муллы | Мингазуттин Назмутдинов | 15 | 15 |
| 6 | В д. Алшайке | 2 | Для мужского пола помещение школы отдельное, а для женского при домах мулл | Муллы: 1. Сабирьян Ахмадеев | 20 | 15 |
| | | | | 2. Хафис Гафиров | 16 | 10 |
| 7 | В д. Порчаре | 1 | Для мужского пола помещение школы отдельное, а для женского при домах мулл | Мулла Мухамет Сабир Сагуттинов | 18 | 12 |
| | | | | ИТОГО | 209 | 161 |

Таким образом, по ведомости за 1895 год насчитывается 11 начальных школ, где общее количество детей составляет 371 человек, среди которых есть и мальчики, и девочки, обучавшиеся в разных помещениях, так, для мальчиков помещение было отдельным, а для девочек – в домах мулл. Обучение девочек вели жены мулл. Приобщение женщин к учительской

профессии и в особенности обучение девочек было, несомненно, положительным фактом, показывающим осознание необходимости их личностного развития для семьи, общества.

После изучения сведений за два года – 1869 и 1895 – была составлена сравнительная таблица состояния начальных частных школ в Уржумском уезде (см. таблицу № 3).

Таблица № 3

По данным ведомости о числе магометанских мектебе и медресе Уржумского уезда Вятской губернии в 1869 и 1895 г.

| Уезд | Место нахождения | Кто преподавал | Количество учащихся | | Итого |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------|----|-------|
| | | | М. | Д. | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Уржумский уезд, 1869 г. | Турекская волость, деревня Параньге | Мухтасип Нугуман Ибрагимов | 30 | 25 | 125 |
| | | Ирмагисев Гафизатдин Нафутдинов | 40 | 30 | |
| Уржумский уезд, 1895 г. | Турекская волость, деревня Параньге | Фатих Хафизутдинов | 15 | 10 | 92 |
| | | Ахмед Галей Ирмашев | 25 | 20 | |
| | | Гаясуторин Хафизуторинов | 12 | 10 | |
| Уржумский уезд, 1869 г. | Турекская волость, деревня Куянкава | Вдова, жена умершего муллы Таира | 10 | 15 | 25 |
| Уржумский уезд, 1895 г. | | Ахмад Гариф Нурмашев | 17 | 12 | 74 |
| Уржумский уезд, 1869 г. | Турекская волость, деревня Тоштояле | Хабиб Рахман Гильманов | 30 | 15 | 29 |
| | | Шарафутдин Абдул Насыров | 13 | 16 | |
| Уржумский уезд, 1895 г. | Турекская волость, деревня Тоштояле | Мингазуттин Назмутдинов | 15 | 15 | 30 |
| Уржумский уезд, 1869 г. | Турекская волость, деревня Алшайке | Ахмадей Иксаков | 10 | 20 | 100 |
| | | Увалнулла Иксаков | 32 | 38 | |
| Уржумский уезд, 1895 г. | Турекская волость, деревня Алшайке | Сабирьян Ахмадеев | 20 | 15 | 61 |
| | | Хафис Гафиров | 16 | 10 | |

Исходя из предоставленных сведений, отмечаем увеличение числа учителей в некоторых школах Турекской волости. На наш взгляд, это связано с сочетанием в преподавании учителем таких разноаспектных предметов, как чтение священной книги мусульман Корана, ее последующего истолкования, и изучение нескольких языков с большим акцентом на обучении татарских детей грамоте на родном языке.

Что же касается учащихся, то заметно уменьшение их количества в большинстве школ. Так, в деревне Параньге в период с 1869 до 1895 года отмечено уменьшение числа учеников – на 33 человека, в деревне Алшайке – на 39 человек. Снижение численности учащихся, возможно, связано с оттоком населения в города в связи с развитием промышленности, ремесленничества, состав которого пополнялся крестьянами и их семьями. В школах же деревни Куянкава, наоборот, отмечается увеличение количества обучающихся.

Выводы. Итак, исследование архивных документов о функционировании татарских начальных школ – мектебе в одном из уездов Вятской губернии, позволяет прийти к следующим выводам.

Преподавание в школах осуществлялось преимущественно служителями религиозного культа, мужчинами, но были и женщины, и учителей в количественном плане становилось все больше, и это показатель возрастшего значения просвещения, которое хорошо осознавалось представителями татарского купечества, и фигуры учителя в нем.

Обучение было бесплатным. Школы существовали за счет самих учителей, родителей (оплата отопления) и пожертвований купцов (помещения). Учет гендерных различий приводил к разделению мальчиков и девочек, число которых было в то время еще небольшим, но и это свидетельствует о подвижках во взглядах на роль женщины в семье и обществе. Что касается содержания учебного процесса, то изучались традиционные для мусульманской школы дисциплины. Русский язык, история, география не входили в спектр учебных предметов, что свидетельствует о мектебе того периода как о школе старого типа, переход к школе нового типа пока не состоялся, проследить который и представляет интерес для последующих научных исследований.

Литература:

1. Ф. 205, ОП. 4, Д. 3729, Л. 21.
2. Ф. 574, ОП. 1, Д. 324, Л. 7-14.

УДК 378.147. 378. 147. 227

кандидат педагогических наук, доцент Мустафаева Зюре Исмаиловна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты проведенного экспериментального исследования по реализации модели работы дошкольной образовательной организации по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста. Описаны этапы и полученные результаты диагностики. Полученные количественные и качественные результаты диагностического исследования, свидетельствуют об эффективности внедренной модели.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, дети старшего дошкольного возраста, модель, социально-ориентированные игры.

Annotation. The article considers the main aspects of the conducted experimental research on the implementation of the model of work of a preschool educational organization for the formation of social competence of older preschool children. The stages and the obtained diagnostic results are described. The obtained quantitative and qualitative results of the diagnostic study indicate the effectiveness of the implemented model.

Keywords: competence, social competence, older preschool children, model, socially-oriented games.

Введение. Социальная компетентность детей является интегративной характеристикой личности, включающей систему знаний и представлений ребенка о социальной действительности, ценностное отношение к собственному здоровью, желание самосовершенствования, эмоционально-положительное отношение к культурным и духовным ценностям общества, а также социальные навыки и умения эффективной деятельности в соответствии с социальными требованиями, что обеспечивает успешность социализации ребенка. Учитывая данное положение, нами была запланирована экспериментальная работа.

Изложение основного материала статьи. Согласно логике исследования, эксперимент проводился в три этапа:

1. Констатирующий этап.
2. Формирующий этап.
3. Контрольный этап.

Экспериментальной базой исследования были выбраны МБДОУ «Детский сад «Ромашка», с. Константиновка, Симферопольский район, Республики Крым и МБДОУ «Ярковский детский сад «Жаворонок» Джанкойского района, Республики Крым. Всего исследованием было охвачено 53 ребенка старшего дошкольного возраста, 4 воспитателя, родители детей.

На констатирующем этапе, нами была проведена диагностика детей дошкольного возраста, с целью определения уровня социальной компетентности. Нами были изучены работы многих ученых, работавших над изучением социальной компетентности детей дошкольного возраста – Т.Н. Антоновой [1], Т.Н. Захаровой [2], В.Н. Куницыной [5], Л.В. Трубайчук [8]. Но мы решили, что выделенные Антоновой Т.Н. компоненты сформированности социальной компетентности старших дошкольников наиболее оптимальны. Для проведения нашей экспериментальной работы были выбраны следующие компоненты сформированности социальной компетентности старших дошкольников – мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Для этапа диагностики сформированности социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста нами были выбраны следующие методики: «Закончи историю» (Л.Г. Матвеева, И.В. Выбойщик) [8] и «Сюжетные картинки» (Г.Л. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина), обработка результатов теста, предложенная Р.Р. Калинин [10]. «Методика определения уровня понимания детьми социальных норм» [10]. Методика «Что такое хорошо и что такое плохо» (И.Б. Дерманова) [8], «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников», под ред. О.В. Дыбиной [7]. Так же осуществлялись наблюдения за детьми в разных режимных моментах. Наблюдения проводились в течении трех недель в группах старшего дошкольного возраста. С целью установления уровня взаимоотношений дошкольников мы организовали наблюдение за ходом подготовки и протеканием сюжетно-ролевой игры в старшей группе. Детям предлагались игры на сюжеты, включающие заботу о человеке, животных: «Дочки и матери», «Поликлиника», «Ветеринарная лечебница», «Стройка», «Супермаркет». Данные игры проводились во второй половине дня, в специально организованных игровых зонах с разнообразными атрибутами для каждой составляющей игры. В каждой игре участвовало 3-4 ребенка.

С целью конкретизации характеристики наблюдаемого обмена действиями между партнерами по общению проводимых наблюдений, нами использовалась схема регистрации взаимодействия Р. Бейлса.

Для определения характеристик уровней социальной компетентности мы использовали материал пособия О.В. Дыбиной [7]. Согласно данному исследованию автора, уровни сформированности социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста разделены на 3 группы. Высокий уровень (15-18 баллов). Средний уровень (10-14 баллов). Низкий уровень (6-9 баллов).

Все дети были поставлены в равнозначные условия и диагностические задания давались на одном и том же материале. В ходе диагностирования дети проявляли большой интерес к проводимой работе, с удовольствием выполняли игровые задания. Тем не менее, некоторые дети предпочитали уединение, не всегда желали общаться с взрослыми и сверстниками.

После проведенной диагностики, можно сделать вывод, что в целом все взаимоотношения между детьми доброжелательные. Но нередко их действия и поступки лишены чувственной основы, которая необходима для возникновения и развития различных дружеских взаимоотношений, нередко возникают конфликты из-за неумения детей сопереживать, уступать, быть внимательными к товарищам.

Таким образом, в играх наблюдались, в основном, взаимоотношения, обусловленные правилами игры, лишь иногда эти взаимоотношения приобретали гуманистическую направленность.

После математической обработки данных диагностики, дети экспериментальных групп были распределены по уровням с учетом критериальной характеристики (Таблица 1).

Уровни сформированности социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста

| Уровни | МБДОУ «Ромашка» | | МБДОУ «Жаворонок» | |
|---------|-----------------|-----|-------------------|-----|
| | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % |
| Высокий | 6 | 21 | 7 | 28 |
| Средний | 13 | 47 | 10 | 40 |
| Низкий | 9 | 32 | 8 | 32 |
| Всего | 28 | 100 | 25 | 100 |

В связи с тем, что в МБДОУ «Жаворонок», результаты диагностики показали большее количество детей занявших высокий уровень сформированности социальной компетентности, то мы решили, что данная группа будет контрольной, а старшая группа МБДОУ «Ромашка» будет экспериментальной.

Проведенный мониторинг позволил на основе полученных диагностических данных выявить коррекционные направления в и спланировать дальнейшую работу по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

На основе результатов диагностики сформированности социальной компетентности мы провели дальнейшую работу по формированию социальной компетентности в условиях ДОО посредством разработанной нами модели (Рисунок 1).



Рисунок 1. Модель организации образовательного процесса по формированию социальной компетентности старших дошкольников

Согласно определенным формам работы, в основу модели был включен специальный комплекс подобранных социально-ориентированных игр, нацеленных на формирование социальной компетентности старших дошкольников, интегрированные занятия, экскурсии и целевые прогулки, досуги.

При создании модели, нами было сделано предположение, что формирование социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения, будет более эффективным через реализацию предложенного комплекса социально-ориентированных игр.

Использовалось четыре блока социально-ориентированных игр:

1. Блок игр на сплоченность.
2. Блок игр на обучение эффективным способам общения.
3. Блок игр, отражающих притязание на социальное признание.
4. Блок игр, направленных на снятие конфликтности.

Каждая из подобранных нами игр была направлена на формирование различных компонентов социальной компетентности (мотивационный, когнитивный, коммуникативный, эмоциональный). Все игры проводились во второй

половине дня в игровой комнате группы, музыкальном или спортивном зале, с подгруппами детей или индивидуально. Все игра проводилась совместно с психологом дошкольного учреждения.

Ожидаемые результаты:

- развитие умений ребенка получать необходимую информацию, вести диалог со взрослыми и сверстниками;
- развитие чувства принадлежности к группе; потребность в общении и одобрении;
- осознание ребенком собственной индивидуальности, развитие эмпатии, понимание настроения партнера по его вербальному и невербальному признаку;
- умение не конфликтовать, спокойно реагировать в спорных ситуациях;
- умение выражать свои чувства и эмоции, и так же понимать их у окружающих, наличие способности ребенка к эмпатии, сопереживанию.

Перечислим проведенные нами социально-ориентированные игры в процессе формирующего этапа эксперимента – «Сиамские близнецы» (автор – К. Фопель) [10], «Давай поговорим» (автор – Е. Лютова), «Клубочек» (автор – Е. Лютова), «Поварята» (автор – Н. Кряжева) [5], «Ладонь в ладонь» (авторы – Н. Ключева, Ю. Касаткина), «Войди в круг – выйди из круга» (автор – К. Фопель) [10], «Тропинка» (авторы – О. Хухлаев, О. Хухлаева), «Небоскреб» (автор – К. Фопель) [10].

Так же, согласно плану экспериментальной работы, нами были проведены игровые тренинги с детьми старшей группы по программам: С.В. Крюковой «Давайте жить дружно!» [3] и Крюковой С.В., Слободяник Н.П. «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» [4].

В нашей работе, по развитию социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста нашли применение так называемые интегрированные циклы «Азбука общения», «Азбука эмоций», «Азбука доброты» (на основе разработки Л.М. Шипициной) [12]. В процессе экспериментальной работы, мы не полностью применяли данные программы, а только отдельные игры, в зависимости от поставленной цели и ситуации. Игры проводились на прогулках и в вторую половину дня.

На основании результатов и анализа полученных данных констатирующего этапа эксперимента, нами был разработан комплекс мероприятий, структура которого состояла из пятнадцати занятий, направленных на социально-коммуникативное развитие детей старшей группы в условиях дошкольной образовательной организации.

Теперь опишем проведенную работу с педагогическим коллективом МБДОУ «Ромашка».

При планировании экспериментальной программы, мы осознавали, что эффективность проведения работы по повышению уровня социальной компетентности детей напрямую зависит от педагогической компетентности воспитателей.

После проведенного диагностического обследования, в соответствии с программой нашего исследования возникла потребность в обновлении методической работы дошкольного учреждения по формированию готовности педагогов к проведению работы по социально-коммуникативному воспитанию детей. Поэтому мы поставили перед собой цель: совершенствование форм методической работы социокоммуникативной направленности, содействие повышению социально-коммуникативной компетентности педагогов ДОО.

Для реализации данной цели были выдвинуты следующие задачи:

- изучить профессиональные трудности педагогов в области формирования социальной компетентности детей;
- проанализировать инновационный опыт в сфере организации данной деятельности;
- выявить и адаптировать на практике эффективные формы и методы методической работы с педагогами ДОО;
- разработать методический материал для педагогов по использованию в ДОО социально-ориентированных игр;
- обучить педагогов практическим способам использования социально-ориентированных игр;
- способствовать развитию умения педагогов использовать развивающую предметно-пространственную среду в целях создания психологического комфорта;
- повысить профессиональную компетентность педагогов в вопросах социализации детей посредством вовлечения в проектную деятельность, участие в методической работе.

Для достижения поставленной цели, было решено провести работу в три этапа, как было запланировано в модели.

На первом этапе – организационном, была создана творческая группа, в ее состав вошли опытные педагоги, специалисты МБДОУ «Ромашка». Работа творческой группы проходила в таких формах как: практическая работа в мини группах, коллективно-творческая деятельность.

На втором этапе – основном – с целью повышения теоретического уровня воспитателей совместно с творческой группой, мы использовали с педагогами такие интерактивные формы работы, как Школа педагогического опыта, консультации-презентации, семинары-практикумы, «Круглый стол», «Деловая игра», методический ринг, моделирующий семинар, организационно-деятельностная игра «Диалог».

На третьем этапе – содержательно-рефлексивном, для осознания педагогами важности использования игровых методов в целях активизации социально-коммуникативного развития детей, в методическом кабинете была организована выставка методической литературы и передового опыта, представлены нормативные документы. Через две недели, после ознакомления педагогами с представленными материалами, был организован и проведен круглый стол «Педагогические новинки». Где был представлен обзор методической литературы. Это мероприятие было организовано в виде индивидуальных высказываний и объединения педагогов в группы по интересам.

Следующим направлением нашего эксперимента, была работа с родителями.

В работе по социально-коммуникативному воспитанию детей уделяется внимание партнерскому взаимодействию с семьями воспитанников – равноправных участников процессов воспитания личности ребенка.

В процессе взаимодействия с родителями значимым является формирование активной позиции и сознательного участия в социально-коммуникативном воспитании детей. При этом мы использовали как индивидуальные, так и групповые формы работы. В связи с создавшейся ситуацией пандемии, многие мероприятия мы проводили в онлайн формате. Это было удобно многим родителям. Очень много информации для родителей, мы размещали на сайте дошкольного учреждения.

Третьим направлением нашего формирующего этапа, было взаимодействие с социальными институтами с целью повышения социальной компетентности старших дошкольников.

Для определения результативности работы, и выдвинутой нами гипотезы, после реализации разработанной нами модели работы ДОО по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста, была проведена повторная диагностика.

Из возможных критериев оценивания достоверности выдвинутой гипотезы был выбран критерий Стьюдента, применяемый для сравнения двух средних значений (для разных групп детей) при неизвестных дисперсиях выборки. Полученные данные приводятся в таблице 2.

Сравнительные данные сформированности социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста

| Уровни | МБДОУ «Ромашка» (ЭГ) | | | | МБДОУ «Жаворонок» (КГ) | | | |
|---------|----------------------|-----|------------------|-----|------------------------|-----|------------------|-----|
| | Констатирующий этап | | Контрольный этап | | Констатирующий этап | | Контрольный этап | |
| | Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % |
| Высокий | 6 | 21 | 9 | 32 | 7 | 28 | 8 | 32 |
| Средний | 13 | 47 | 15 | 54 | 10 | 40 | 11 | 44 |
| Низкий | 9 | 32 | 4 | 14 | 8 | 32 | 6 | 24 |
| Всего | 28 | 100 | 28 | 100 | 25 | 100 | 25 | 100 |

Как видно из результатов повторной диагностики уровня социальной компетентности старших дошкольников в условиях МБДОУ «Ромашка», после реализации нами модели работы ДОО по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста, основанной на использовании комплекса социально-ориентированных игр, наметилась положительная динамика.

В МБДОУ «Жаворонок» так же прошли положительные изменения в уровнях социальной компетентности детей, но не столь значительные.

Необходимо отметить, что воспитатели, которые работали с данной группой детей, дают положительную оценку реализованному комплексу социально-ориентированных игр. Дети стали более активными, открытыми для взаимодействия, проявляют способность брать на себя руководство в выполнении небольших поручений; стали меньше ссориться, стараться более спокойно реагировать в конфликтных ситуациях и пытаться самостоятельно находить решение; стали больше проявлять эмпатии.

Выводы. Таким образом, результативность комплекса мероприятий по повышению уровня социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста доказана количественными показателями данных диагностики.

Соблюдение целостности и комплексности способствовало формированию критериев социальной компетентности, таких как нравственные представления, нравственные чувства, нравственное поведение.

Вовлечение представителей родительской общественности в решении вопросов социально-коммуникативного воспитания детей происходило с учетом заинтересованности, потребностей и мобильности родителей, доступности и информированности. В связи с этим, применение правильно подобранных форм работы с семьями, способствовало пониманию родителями важности сотрудничества по вопросу социально-коммуникативного воспитания детей.

Таким образом, учитывая положительную динамику в уровнях сформированности социальной компетентности старших дошкольников, мы можем сделать вывод об эффективности выдвинутой гипотезы и эффективности реализованной нами модели работы ДОО по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Антонова Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления / Т. Антонова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54-69.
2. Захарова Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников / Т.Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – С. 34-39
3. Крюкова С.В. Давайте жить дружно! / С.В. Крюкова // Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – М.: Генезис. 2002. – 208 с.
4. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник // Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – М.: Генезис. 2002. – 208 с.
5. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5-7 лет / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 98 с.
6. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект / В.Н. Куницына. – СПб.: СПбГУ, 1995. – 118 с.
7. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Под. ред. Д.Я. Райгородского, Альманах психологических тестов. – Самара: КСП, 2008. – 672 с.
9. Трубайчук Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в аспекте федеральных требований к общеобразовательной программе дошкольного образования / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – N 1. – С. 23-28
10. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2009. – 368 с.
11. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2000. – 98 с. (Практическое пособие: Пер. с нем.: в 4 т. / К. Фопель; т.1)
12. Шипицына Л.М. Алфавит общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л.М. Шипицына. – М.: Издательство: Детство-Пресс, 2010. – 128 с.

СОЦИАЛЬНО-ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫСШЕГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье охарактеризованы сущность, структура и содержание социально-интегративного подхода, определяющего возможности совершенствования качества образованности выпускников с позиции автора-исследователя. Рассмотрены специфика и потенциал деятельности университета как центра образования, культуры и общества, лидирующего в иерархии вузов. Раскрыты основные аспекты компонентов социально-интегративного подхода, своеобразно влияющие на обновление и реализацию образовательного процесса в рамках открытой для разного вида взаимодействия и сотрудничества среды, для создания совместных программ и проектов в сфере науки и образования во благо прогресса общества.

Ключевые слова: высшее образование, университет, социально-интегрированный подход, целевой, содержательный, структурный и результативный компоненты подхода, сотрудничество.

Annotation. The article describes the essence, structure and content of the socio-integrative approach, which determines the possibilities of improving the quality of education of graduates from the standpoint of the author-researcher. The specificity and potential of the university as a center of education, culture and society, leading in the hierarchy of universities, are considered. The main aspects of the components of the socio-integrative approach are revealed, which in a peculiar way affect the renewal and implementation of the educational process within the framework of an environment open for various types of interaction and cooperation, for the creation of joint programs and projects in the field of science and education for the benefit of the progress of society.

Keywords: higher education, university, socially integrated approach, target, meaningful, structural and effective components of the approach, cooperation.

Введение. Высшее университетское образование переживает сложные времена совершенствования и трансформации, что обостряет поиск адекватных подходов и технологий для его обновления. Университеты исторически имеют особый статус и самоценность в развитии общественного прогресса, являясь базисным центром образования, науки, культуры. Кардинально повышается значимость университетского образования в наше время, когда происходят новационные изменения в технике и технологиях, усиливается приоритетность информатизации и цифровизации, возникают новые направления и отрасли науки, происходит переосмысление общепризнанных ориентиров и закономерностей социального становления человека и его жизнедеятельности в мире и отдельных странах.

Обостряется необходимость соответствовать новым задачам совершенствования системы университетского образования с позиций своей триединой миссии: служить образованию, науке и развитию общества с учетом времени перемен. Востребовано своевременно актуализированное обществом глобальное понятие целостности и подвижности системы высшего образования.

Среди множества негативно влияющих на качество образования подготовки современных выпускников университетов, в будущем квалифицированных специалистов высшего уровня, обратим внимание на социально окрашенные причины, обнаруженные исследователями. Среди них названы:

- неопределенность состояния социальной и экономической среды общества, находящихся в поиске новых целевых ориентиров и новационных моделей развития;
- несоответствие существующих механизмов обновления системы высшего образования в сложившихся социально-экономических условиях;
- слабая обновляемость профессорско-преподавательского состава университетов и недостаточный уровень пополнения молодыми научно-педагогическими работниками и учеными нового поколения;
- снижение объемов научно-исследовательских работ в коллективах университета, значительное ослабление научно-творческого потенциала в деятельности вузов за последние десятилетия;
- наличие очевидного спада внимания к прогрессивным мировым и общеевропейским тенденциям и лучшим достижениям из опыта отечественных и зарубежных вузов-лидеров [1; 8; 10].

Университеты имеют огромный опыт в формировании национального самосознания в условиях постоянно изменяющегося мира. Вместе с тем, они всегда стремились укреплять и развивать общее образовательное и научное пространство, понимая, что служить прогрессу стран и народов лучше в ходе объединения социальных усилий для совместной деятельности при решении ключевых проблем образования и науки, при выработке общих подходов, создании нового качества международных связей.

Изложение основного материала статьи. Все вышесказанное привело нас к исследованию возможностей интеграционных процессов, выдвигающих социально-интегративный подход, как наиболее очевидный фактор совершенствования системы высшего образования. Мы исходили из анализа понятийного аппарата, представленного в философских, социологических и психолого-педагогических научных трудах. В частности, оригинальна трактовка различий в понятии интегрирования и интеграции, где подчеркивается, что механическое объединение или комбинация различных элементов дает интегрированный процесс или комплекс из звеньев, составляющих элементов; а интегративный процесс – это эффективный результат объединения элементов путем или посредством их взаимодействия, которое порождает появление новых свойств, которых не было у этих объединенных звеньев, по отдельности [9; 10].

Относительно рассматриваемого нами социально-интегративного подхода это доказывает, что интеграция в высшем образовании в полной мере происходит не на уровне внешних проявлений объединенности образовательных организаций и учреждений, или социальных явлений и ситуаций в общую систему, а на уровне ее сущности.

Анализ методологии и методики различных вариантов моделирования и конструирования сотворчества университетов, других субъектов образования и социальной сферы в современном им социуме позволил сделать вывод о том, что не существует единого алгоритма их совместной деятельности во благо объявленной миссии университетского уровня: наука, образование, общество. Повышение уровня интегративности проявляется не в формальных показателях, игнорирующих все многообразие социальных связей, отношений и обстоятельств, в которых может оказаться образование, оно зависит от лидирующей функции университетов, порождающих новационные свойства результата общего взаимодействия [7].

В ходе реализации социально-интегративного подхода в рамках социального взаимодействия образовательных учреждений и университета необходимо использование совокупности ряда основополагающих принципов, среди которых: принцип целостности и системности, принцип добровольности, принцип адекватности, принцип вариативности, принцип интеграции и дифференции, а также принцип мотивации и стимулирования.

С точки зрения концепции совершенствования высшего университетского образования в соответствии с его возможностями и преимуществами, и учетом реальных социальных обстоятельств окружающей действительности в целях повышается гарантированность создания единого информационно-образовательного поля для стимулирования качества образованности выпускников [5].

В данном контексте данных изменений рассмотрим панораму характеристик социально – интегративного подхода как фактора осуществления устойчивого целенаправленного развития университетского образования, гарантированно отвечающего вызовам современного социума.

Целевой компонент подхода позволяет задать ориентиры жизнедеятельности университета, представляющей собой такую целостность, которая соответствует задачам взаимообусловленных внутренних и внешних планов взаимодействия всех участников системы высшего университетского образования. С данных позиций, студент выступает как субъект саморазвития собственных личностных смыслов и установок и одновременно участвует в процессах социализации, обогащая его мировоззренческие принципы, способности и компетентности с учетом постоянно изменяющихся векторов государственного, хозяйственно-экономического и общественного жизнеустройства [3; 6]

Содержательное наполнение характеризуемого подхода связано, с одной стороны, с преобразованием характера множества социальных, личностных и педагогических коммуникаций, составляющих сущность взаимодействия всех участников образовательного процесса во имя повышения качества результативности высшего образования, его многогранности и поливариативности, имеющих важнейшее значение для дальнейшей судьбы выпускников.

С другой стороны, в университете содержательно обеспечены должны быть потребности обучающихся, касающиеся их жизненного и профессионального самоопределения, базирующегося на получении социального опыта и практик профессионального становления будущего компетентного специалиста, с осознанной гражданской позицией и необходимыми профессиональными знаниями по выбору.

И здесь для научно-педагогического коллектива возникают специфические задачи встраивания в процессы профессиональной социализации и самоопределения профессионально направленных образовательных программ нового поколения, на основе согласования современных возможностей и востребованности от работодателей, от актуального состояния экономики и рынка труда.

Структурный аспект социально-интегрированного подхода состоит в необходимости создания обогащающей и развивающей среды университетского образования, направленной на заполнение всех возможных и доступных для студентов информационно открытых каналов, влияющих на повышение их мотивации и способностей к обучению при получении престижных специальностей, требующих высокого уровня университетских знаний и мастерства.

Опыт показывает, что эффективность взаимодействия ученых по принципу межнаучной кооперации в рамках отдельных научных сфер значительно повышается, обеспечивая новое качество целостности программ исследований. Важен также первичный профессионально-практический опыт, полученный в совместной работе студентов с учеными и с высококвалифицированными преподавателями как возможности для развития и реализации обучающимися своего жизненного потенциала.

В этой же связи часто вступает в силу механизм эффективного сетевого взаимодействия, предусматривающий поддержку и объединение всех усилий специалистов муниципальных, региональных, республиканских организаций и учреждений, имеющих отношение к образованию, социальной защите, охране прав граждан и народонаселения любых стран мира [2; 5]

Результативный компонент подхода отражает достижение комплекса поставленных в рамках высшего университетского образования целей. Процессы глобализации и интеграции и противоречивые тенденции при трансформации современного социума требуют усиления роли высшего гуманитарного образования, оказывающего определяющее влияние на воспитание ценностно-смысловой сферы личности выпускников и на будущее общества в целом. И потому призвание и признание университета не может состоять в том, что он занимается только узкопрофессиональным обучением, даже очень успешным и качественным, подготовкой выпускников к будущей профессии. Университеты традиционно возглавляют иерархию в системе высшего образования, потому что высоко несут знамя науки и образования во имя высоких идеалов динамики прогресса и влияния на успешное благосостояние стран и народов, уважая государственный суверенитет.

Качество высшего образования наиболее четко выражено в компетентности выпускников как совокупности социально значимых общекультурных, мировоззренческих, творческих и информационно-коммуникационных способностей, позволяющих им успешно включиться в современный социум, грамотно проектировать стратегию и практику своего поведения, верно и мобильно определять перспективы собственной жизнедеятельности в социуме, окружающем мире [4; 9].

Выводы. Таким образом, проанализировав спектр основных требований к высшему университетскому образованию, мы можем подтвердить, что существенным в данный период является факт, когда есть необходимость соответствовать глобальным тенденциям, и, одновременно, воспроизводить национальные основы систем образования адекватно уровню прогресса общества.

Социально-интегративный подход, реализуемый в условиях высшего университетского образования, по его целеполаганию, содержанию, структуре и результатам, активно содействует решению современных образовательных задач, стоящих перед миром, и по своей природе требует и сетевого, и межотраслевого, и междисциплинарного взаимодействия университетов и социума - в области науки, в сфере образования, в непростых условиях рынка профессионального труда и диверсификации профессий.

При этом становится очевидным, что в иерархии системы образования именно университеты способны решать задачи повышенного уровня сложности. Ведь их главной отличительной чертой является наличие и действенность весомого вклада арсенала и ресурсов науки и образования в прогрессивное развитие общества. Благодаря этому, как центры науки, культуры и экономики в регионах и мире они не только претендуют, но занимают лидирующие позиции в каждую новую эпоху.

Литература:

1. Андреев, А.Ю. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие / А.Ю. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 156-169
2. Анищенко, В.А. Проектирование образовательной системы "колледж-вуз" в условиях университетского комплекса: монография / В.А. Анищенко. – Москва: Дом педагогики, 2006. – 257 с.

3. Васкевич, Т.В. Адаптация национальных систем высшего образования к евроинтеграционным процессам: упования и реалии: [монография] / Т.В. Васкевич. – Кубанский государственный университет. – Москва: НИИ школьных технологий, 2019. – 365 с.
4. Галимов, А.М. Адаптивное управление инновационным развитием вуза: монография / А.М. Галимов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2019. – 254 с.
5. Зеер, Э.Ф. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося / Э.Ф. Зеер, М.В. Машенко, Г.Ф. Трубина // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, – № 6. – С. 9-32.
6. Михащенко, А.Л. Глобализация образования: учебное пособие / А.Л. Михащенко. – Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2019. – 104 с.
7. Мухаметшин А.Т. Профессиональное образование в университете: приоритеты обновления / А.Т. Мухаметшин, Д.С. Сомов // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020: сборник материалов Всеросс. науч.-практ. конф. с межд. участ.– Чебоксары: ИД «Среда», 2020. [Электронный ресурс] <https://phsreda.com/e-articles/193/Action193-86009.pdf>
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 г.). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/413.php> (дата обращения 21.06. 2021)
9. Три миссии университета: образование, наука, общество: [монография: ред.кол: В.А. Садовничий и др.]. – Москва: МАКС Пресс, 2019. – 440 с. (Евразийские университеты XXI века).
10. Титаренко, Л.Г. Современные интеграционные процессы в сфере высшего образования: предпосылки, закономерности, перспективы / Л.Г. Титаренко // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. Минск: БГУ. – 2018. – № 1. – С. 82-90

Педагогика

УДК 371.378

доктор педагогических наук, доцент Мыхнюк Мария Ивановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье обосновываются результаты развитости составляющих профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин средних профессиональных образовательных организаций, определены потребности в развитии отдельных видов культур, которые входят в содержание профессиональной культуры. Выявлены основные причины недостаточной развитости методической культуры, выполнен мониторинг потребностей в оказании методической помощи преподавателям специальных дисциплин. Определены проблемы, возникающие в процессе коммуникативного педагогического взаимодействия, а также причины, влияющие на самообразовательную деятельность педагогов.

Ключевые слова: профессиональная культура, преподаватели специальных дисциплин, методическая культура, педагогическое взаимодействие, самообразовательная деятельность.

Annotation. The article substantiates the results of the development of the components of the professional culture of teachers of special disciplines of secondary vocational educational organizations, identifies the needs for the development of certain types of cultures that are included in the content of professional culture. The main reasons for the lack of development of methodological culture are identified, the monitoring of the needs for providing methodological assistance to teachers of special disciplines is carried out. The problems arising in the process of communicative pedagogical interaction, as well as the reasons affecting the self-educational activity of teachers are identified.

Keywords: professional culture, teachers of special disciplines, methodological culture, pedagogical interaction, self-educational activities.

Введение. Управление процессом профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена требует от преподавателей специальных дисциплин совершенствования его профессионально-педагогической деятельности, развития профессиональных качеств и способностей, различных видов культур, которые входят в содержание профессиональной культуры педагога. Необходимость развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин обусловлена высокими требованиями к уровню профессиональной готовности к осуществлению перехода от репродуктивных форм и методов профессионального обучения к креативным, творческим, потребностью в постоянном развитии, саморазвитии и самосовершенствовании преподавателей, в том числе и специальных дисциплин.

Целью статьи является обоснование результатов опроса преподавателей специальных дисциплин, касающегося выявления уровня развитости составляющих профессиональной культуры педагогов и выявления основных направлений совершенствования профессионально-педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная культура, по мнению В.Д. Симоненко, это соответствующая степень овладения личностью приемами и способами решения профессиональных задач [2, с. 86]. И.Ф. Исаев рассматривает профессиональную культуру как «меру и способ творческой самореализации личности преподавателя в различных видах педагогической деятельности и общения...» [1, с. 4-6]. По нашему мнению, профессиональная культура преподавателя специальных дисциплин является системой профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств, способностей и опыта, необходимых для обеспечения высоких результатов в подготовке будущих специалистов среднего звена.

С целью определения развитости профессиональной культуры у преподавателей специальных дисциплин, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов среднего звена, нами было проведено анкетирование и опрос педагогов относительно выявления их потребностей в развитии составляющих видов культур, которые входят в профессиональную культуру, выявления причин недостаточной сформированности методической культуры, анализ проблем, возникающих в процессе коммуникативного педагогического взаимодействия, мониторинг потребностей по оказанию методической помощи педагогам во внедрении инноваций в учебный процесс средних профессиональных образовательных организаций.

В результате исследования было выявлено, что треть всех опрошиваемых преподавателей специальных дисциплин нуждается в обязательной индивидуальной коррекции профессионального методического развития и индивидуального

саморазвития, содержание которого отражено в планах самообразования. Немало планов самообразовательной деятельности преподавателей специальных дисциплин является бессистемным набором участия в мероприятиях по методической работе, что их предлагают методические службы, руководители учебного заведения, они переписываются из года в год без обновления и корректировки. Именно поэтому в планах самообразования не всегда отражаются актуальные проблемы развития педагога.

К основным составляющим научного поиска отнесены исследования составляющих содержания развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин. Изучение данной проблемы развернулось в следующих направлениях: выявления структурно-логических компонентов развития профессиональной культуры и их содержания; выявления функциональных составляющих содержания профессиональной культуры, выделения основных видов культур, входящих в каждый из функциональных компонентов.

Углубленное изучение проблемы исследования выявило, что развитие профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин невозможно без целенаправленной ориентации специалистов в совершенствовании различных видов культур, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности в средних профессиональных образовательных организациях.

Сегодня средние профессиональные образовательные организации нуждаются в специалистах, обладающих не только системой инженерных и педагогических знаний, но и способны формировать глубокие знания по общей культуры, обладают высоким уровнем этической, эстетической, коммуникативной, речевой, рефлексивной, исследовательской и других культур, обеспечивающих всестороннее развитие преподавателей специальных дисциплин. Углубленное изучение данной проблемы выявило, что около 21,6% нуждались в формировании мониторинговой, а 18% – диагностической культуры; 26,3% нуждались в повышении культуры речи; 23,7% имели необходимость в совершенствовании рефлексивной культуры; совершенствование уровня методологической культуры нуждались 22,1%; 11,3% преподавателей имели потребности в формировании дидактической культуры; 28% педагогов хотели бы улучшить свои знания и умения в исследовательской деятельности; 32,4% опрошиваемых имели потребность в развитии этической культуры, а 29,9% – эстетической; около 33,6% нуждались совершенствование методической культуры; 20,1% – профессиональной; 30,4% – информационной (рис. 1).

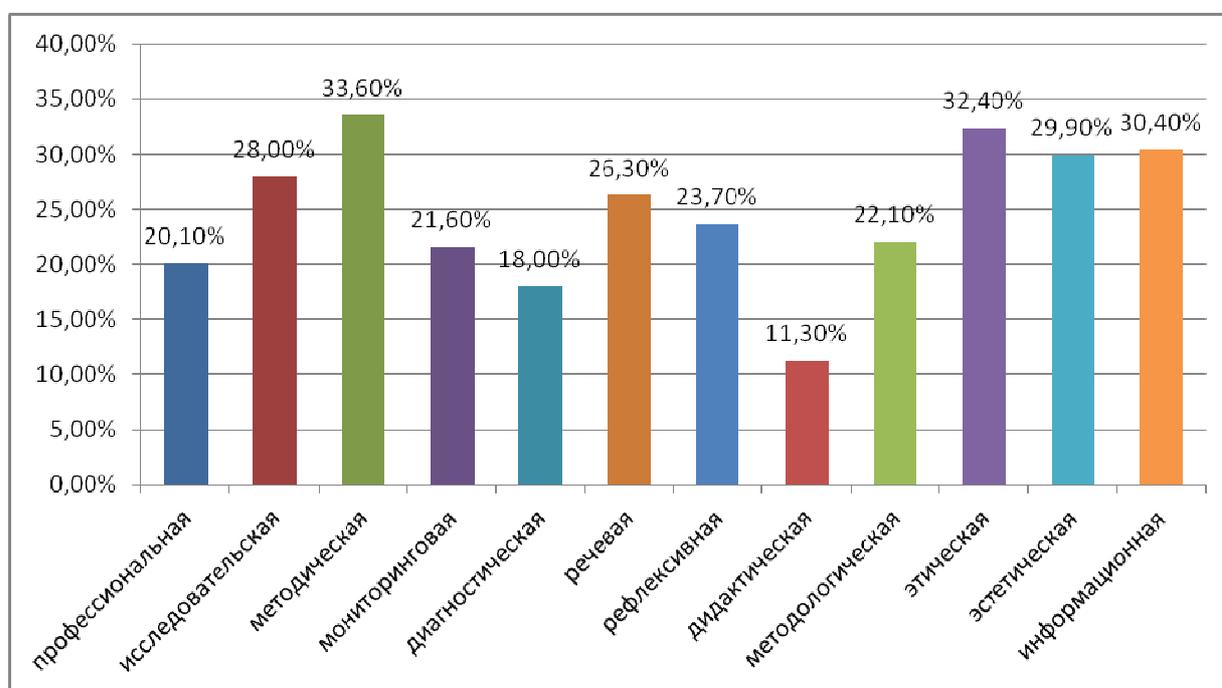


Рисунок 1. Потребности в развитии составляющих видов культуры, входящих в профессиональную культуру преподавателей специальных дисциплин

Таким образом, в результате исследования этого направления были сделаны выводы, что развитие профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин развивается не системно, а стихийно, и в этом видится проблема с выделения содержания основных составляющих профессиональной культуры; большинство преподавателей специальных дисциплин нуждаются в оказании конкретной и действенной помощи по развитию отдельных видов культур, составляющих фундамент профессиональной культуры, в том числе информационной; значительное количество преподавателей мало внимания уделяет исследовательской культуре, методам научного исследования, проведению педагогического эксперимента; в своей профессионально-педагогической деятельности преподаватели специальных дисциплин в основном ориентируются на психолого-педагогическое и профессиональное развитие.

Однако, как видим из диаграммы 1, преподаватели специальных дисциплин придают достаточно важное значение именно методической культуре, так как недостаточный уровень знаний и умений по методике профессионального обучения обнаружила значительное количество преподавателей специальных дисциплин с базовым и средним уровнями развития профессиональной культуры.

В процессе исследования были выявлены причины, по которым не было обеспечено необходимое методическое развитие преподавателей специальных дисциплин, в том числе: недостаточный уровень знаний, касающихся методической деятельности педагога, видов методической работы (34,5%); недостаточная осведомленность специалистов в разработке учебно-планирующей документации (23,1%); недостаточная осведомленность преподавателей специальных дисциплин с психологическим обеспечением, методикой профессионального обучения (мотивации, восприятия учебной информации и ее понимания) (41%); недостаточная осведомленность по конструированию технологии учебных занятий различных типов (36,4%); недостаточно сформированные умения, касающиеся осуществления методического и психологического анализа

занятий теоретического обучения (26,9%); недостаточная осведомленность с методикой конструирования опорных конспектов, инструктивной и технологической документации, разработки мета-планов (31,4%) (рис. 2).

Дополнительные беседы с респондентами относительно недостаточного уровня развитости знаний и умений объясняют тем, что в процессе обучения в высшем техническом учебном заведении дисциплина «Методика профессионального обучения», не изучалась. Формирование отдельных методических приемов, способов преподавания специальных дисциплин осуществлялось в процессе взаимопосещения занятий теоретического обучения у опытных преподавателей, а также в процессе участия в различных методических мероприятиях, проводимых методическими службами СПО.



Рисунок 2. Причины недостаточной сформированности методической культуры преподавателей специальных дисциплин

Респонденты указали на наиболее действенные средства, которые способствовали совершенствованию методических умений и навыков преподавателей специальных дисциплин, в частности: обсуждение эффективности разработанного комплексно-методического обеспечения; подходов к выбору рациональных методов и организационных форм теоретического обучения, в зависимости от этапа профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена; участие в дискуссиях о сущности и эффективности внедрения в учебный процесс профессионального инновационного опыта работы педагогов; обсуждение методов и способов формирования познавательной активности обучающихся, развития их технического и технологического мышления, способов применения мультимедийных технологий обучения; коллективное обсуждение позитивных и негативных факторов проведенных учебных занятий; выработка умений анализа и самоанализа уроков специальных дисциплин.

В процессе исследования было выявлено, что не все преподаватели специальных дисциплин ориентированы на субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе и не учитывают то, что современная культура – это культура диалога, в процессе которого формируется и развивается творческая личность. К основным направлениям, которые способствуют эффективному развитию диалогового общения, С.А. Сысоева относит следующие: ознакомление педагогов с психологическими особенностями процесса межличностного общения и технологиями урегулирования конфликтов; этикет речевого общения; этикет и общая культура личности, культура визитов и внешнего вида [3, с. 230].

Недостаточное соблюдение этих норм коммуникативного педагогического взаимодействия отображает и результаты опроса педагогических работников СПО, позволяют выявить ряд проблем. К основным из них преподаватели специальных дисциплин относят: неадекватную информированность о процессах межличностного общения (11,3%); недостаточный уровень сформированности умений и навыков, лежащих в основе профессионально-педагогической коммуникации (20%); недостаточное владение коллективными и групповыми формами коммуникации (24,6%); недостаточное владение приемами риторики (21,7%); неумение отстаивать собственную точку зрения (16,5%). При этом около 5,9% преподавателей специальных дисциплин не смогли определить проблемы, возникающие в процессе субъект-субъектного взаимодействия (рис. 3).

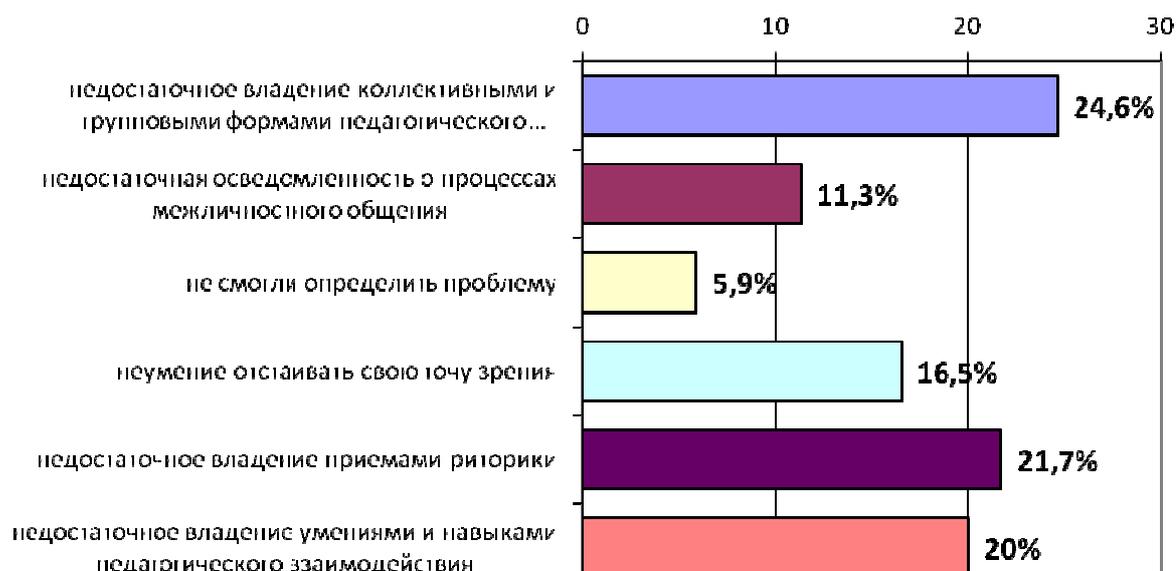


Рисунок 3. Проблемы, которые возникают в процессе коммуникативной педагогического взаимодействия

Результаты исследования выявили, что в процессе развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин больше внимания необходимо уделять коммуникативным и групповым формам коммуникативных отношений, основным приемам и способам субъект-субъектного взаимодействия.

Одной из важных причин, не способствующих оптимальному развитию профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин, является неподготовленность к применению инновационных педагогических и производственных технологий. В процессе исследования было выяснено, что 31,3% преподавателей специальных дисциплин были не готовы к внедрению современных производственных технологий в профессиональную подготовку будущих специалистов среднего звена, что негативно влияло на качество подготовки; 26,3% преподавателей высказали мнение о недостаточном учебном и учебно-методическом обеспечении применения современных производственных технологий; 18,9% нуждались в материально-техническом обеспечении (инструмент, устройства, механизмы); 19,2% преподавателей высказали потребность в методике применения современных педагогических технологий обучения; 8,3% опрошенных не указали на существующие проблемы (рис. 4).



Рисунок 4. Мониторинг потребностей по оказанию методической помощи преподавателей специальных дисциплин во внедрении современных педагогических и производственных технологий в учебно-производственный процесс

Поэтому дальнейшей разработки потребовало учебно-методическое и дидактическое обеспечение преподавания специальных дисциплин с учетом динамических изменений в определенной профессиональной отрасли.

Было обнаружено, что около 26,9% преподавателей специальных дисциплин, а это в основном малоопытные специалисты, затруднились в осуществлении интеграции отдельных технологических операций и отдельных технологических процессов, которые подобны технологий смежных профессий.

Рассматривая готовность преподавателей специальных дисциплин к самообразовательной деятельности, нами было установлено, что самообразование не занимало важное значение в развитии профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин. Так, 19,1% преподавателей высказали мнение о том, что данному виду деятельности они не

уделяли внимания из-за нерационального построения своего трудового дня; 18,7% лиц указали причину большой перегрузки на работе; 25,1% педагогов не имели навыков работы с компьютером, 25,6% преподавателей специальных дисциплин считали, что этой проблеме мало внимания уделяли методические службы; 9,2% опрошиваемых указали на неумение организации самообразовательной деятельности (рис. 5).



Рисунок 5. Причины, негативно влияющие на самообразовательную деятельность преподавателей специальных дисциплин

Все это указывает на то, что данной проблеме развития преподавателей специальных дисциплин методические службы СПО уделяли мало внимания.

По этой причине нами была поставлена цель разработки программы развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин. Следовательно, выделен ряд задач, которые способствовали этому развитию, а именно: овладение высоким уровнем профессионально-педагогического мастерства; развитие творческого потенциала преподавателя; выработка индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности; формирование умений по профессиональному самообразованию и научно-педагогическому развитию; формирование умений педагогического анализа педагогической рефлексии.

Данные задачи должны обеспечить развитие таких профессионально-педагогических умений: умение выявлять актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности в учреждениях профессионально-технического образования; умение воспринимать и применять инновационные педагогические и производственные технологии в профессионально-педагогической деятельности; умение переосмысливать ценностные основы научного и методического поиска в решении нестандартных педагогических задач; умение прогнозировать сложные педагогические ситуации в профессионально-педагогической деятельности; умения владеть методами и методическими приемами по творческому развитию обучающихся; умение воспроизводить и поддерживать высокий уровень педагогического взаимодействия как в коллективе, так и среди коллег.

Выводы. Таким образом, анализ исследуемой проблемы свидетельствует о необходимости существенного улучшения развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин, которое должно основываться на совершенствовании отдельных видов культур, которые входят в целостную систему профессиональной культуры, совершенствование способов внедрения в учебно-воспитательный процесс СПО современных педагогических и производственных технологий, системы совершенствования, самосовершенствования, развития и саморазвития педагогов.

Литература:

- Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Илья Федорович Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
- Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 кн. Кн. 1 / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – 174 с.
- Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Світлана Олександрівна Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

Педагогика

УДК 37.013

заместитель начальника кафедры огневой и физической подготовки Пахомов Алексей Николаевич
Волгодонский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Волгодонск)

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности вузовской среды образования в формировании компетентности студентов в области здоровьесбережения; анализируется аспект данной компетентности; раскрываются основные направления и тенденции развития ценностно-смысловой, знаниевой и деятельностной составляющих компетентности в области здоровьесбережения; обосновывается необходимость подготовки студентов к самостоятельному осуществлению здоровьесберегающей деятельности на протяжении всего периода обучения.

Ключевые слова: компетентность в области здоровьесбережения, мотивационно-ценностный, знаниевый и деятельностный компоненты компетентности, физическая культура и спорт, формирование компетентности, содержание и формы занятий физической культурой и спортом, самостоятельность.

Annotation. The article discusses the possibilities of the university educational environment in the formation of the competence of students in the field of health preservation; the aspect of this competence is analyzed; the main directions and tendencies of development of value-semantic, knowledge and activity components of competence in the field of health preservation are revealed; the necessity of preparing students for the independent implementation of health-preserving activities throughout the entire period of study is substantiated.

Keywords: competence in the field of health saving, motivational-value, knowledge and activity components of competence, physical culture and sports, formation of competence, content and forms of physical culture and sports, independence.

Введение. При построении в вузе здоровьесберегающей деятельности, в первую очередь, актуализируется педагогическая составляющая, которая позволяет формировать ценностную основу, мировоззренческую установку, направленность учащейся молодежи на здоровый образ жизни. Решение задачи формирования у студентов вуза компетентности в области здоровьесбережения связано с рассмотрением социально-педагогических, психологических, экологических, биологических, рекреационных и других сторон.

Сам период обучения в вузе связан с началом взрослой жизни человека и играет огромную роль в развитии его личности как студента вуза, как будущего профессионала и как субъекта, входящего в самостоятельную жизнь. Поэтому очень важным направлением личностного развития является развитие у студентов вуза способности грамотно и эффективно выстраивать свой режим труда и отдыха, максимально сохраняя работоспособность и жизненный тонус.

С этой целью вузовский образовательный процесс должен быть направлен на:

- активное развитие сферы физической культуры и спорта как способа активизации студенческой молодежи;
- целенаправленное обучение студентов навыкам ведения здорового образа жизни в повседневной деятельности;
- развитие спортивного движения среди студентов;
- создание научно обоснованной системной работы по подготовке студентов к ведению здорового образа жизни.

Поскольку речь идет о здоровьесберегающей деятельности студентов в процессе подготовки в вузе, то необходимо представить соответствующие мотивы, знания, умения и навыки как специфическую компетентность в области здоровьесбережения. Органичное включение данной компетентности в общую профессиональную компетентность, которая формируется в процессе вузовской подготовки, подтверждается требованиями ФГОС ВО, в формулировке которого указано на необходимость формирования универсальной компетенции, связанной с самоорганизацией и саморазвитием (в том числе в области здоровьесбережения), в рамках которых субъект способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной профессиональной и социальной деятельности.

С данной точки зрения обучение здоровьесбережению в условиях вузовской подготовки должно представлять собой целенаправленное формирование у студентов мотивации в ведении здорового образа жизни, ценностного отношения к своему здоровью и здоровьесберегающей деятельности в комплексе с представлением разнообразных знаний о способах и механизмах сохранения и развития здоровья человека, развитием соответствующих умений.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что некоторые ученые [1, с. 17] различные виды компетентности связывают с общекультурной компетентностью любого человека. Данная компетентность включает в себя:

- смысловые аспекты (соотнесенность личностных представлений с более общим контекстом сформированных в культуре образцов понимания, отношения, оценки);
- проблемно-практические аспекты (адекватность понимания явлений и событий, формирования целей и задач; эффективность решения задач при соблюдении сложившихся для данных обстоятельств норм);
- коммуникативные аспекты (грамотность общения в рамках общепринятого культурного контекста, сложившихся образцов культуры общения и взаимодействия).

Если у человека сформированы три вышеуказанные аспекта, то он обладает общекультурной компетентностью. При этом для профессиональной компетентности приоритетными являются проблемно-практические аспекты, а для общекультурной – смысловые и коммуникативные [5, 9, с. 25]. С этих позиций компетентность в области здоровьесбережения можно также представить, как совокупность мотивационно-ценностного, знаниевого и деятельностного компонентов, позволяющих субъекту вести здоровый образ жизни и быть нацеленным на сохранение своего здоровья [10].

В русле формирования у студентов компетентности в области здоровьесбережения как основы построения здорового образа жизни, сохранения и восстановления уровня работоспособности ими должны быть освоены не только валеологические, но и психологические, педагогические, социологические и иные знания, которые позволят изучить способы регулирования и развития собственного внутреннего мира, самосовершенствования. Данные знания могут стать основой в дальнейшем формировании гармоничной личности, поддержки уровня ее активности, грамотного построения режима труда и отдыха и т.п.

Систематизация этих знаний в целостное и подвижное образование в непосредственной практической деятельности является обязательным условием формирования у студента компетентности в области здоровьесбережения, потому что только в этом случае он сможет соотнести полученные теоретические знания с целями, условиями и способами здоровьесберегающей деятельности, привнести элемент творчества в освоение опыта ведения здорового образа жизни, развитие соответствующих умений.

Умение как форма поведения или деятельности развивается с опорой на познания с помощью упражнения и приобретения соответствующего опыта [3]. Умением обозначаются лично значимые действия, которые в то же время представляют собой и подструктуру личностного опыта [6].

В качестве групп умений, входящих в компетентность в области здоровьесберегающей деятельности, можно обозначить:

– гностические умения как познавательные умения по приобретению знаний, получению новой информации, умения выделять в информации главное и наиболее существенное, обобщать и систематизировать передовой опыт в области здорового образа жизни, соотносить полученные знания со своими потребностями и уровнем подготовленности к физической нагрузке;

– технологические умения как умения в области рациональной организации здорового образа жизни, использования знаний в области здорового образа жизни в своей деятельности и т.п.;

– специальные умения как специфические умения в различных видах спорта и физической культуры.

Решение задачи формирования у студентов компетенции в области здоровьесбережения связано не только с получением знаний и приобретением соответствующих умений. Это, в первую очередь, развитие потребности в здоровом

образе жизни, соответствующих ценностных установок, осознанности ценности здоровья, включение здоровьесберегающей деятельности в повседневную жизнь. Например, «Здоровый образ жизни поможет мне сохранить себя здоровым, счастливым, поэтому я смогу стать успешным и востребованным в...».

Ценность здорового образа жизни способна стать для человека личностной ценностью, если она органично включается в иерархию внутренних ценностных отношений. В случае формирования ценностно обусловленного отношения к здоровьесберегающей деятельности здоровый образ жизни становится для субъекта необходимой жизненно важной потребностью, которая должна реализовываться независимо от воздействия внешних обстоятельств. Это означает, что здоровый образ жизни может стать личностно значимой потребностью только при условии организации постоянной здоровьесберегающей деятельности [4]. Как следствие, формирование здоровьесберегающей деятельности студентов в вузе должно, помимо теоретической подготовки в области здоровьесбережения, предлагать разнообразные модули практико-ориентированных занятий по физической культуре и спорту. Иными словами, формирование у студентов компетентности в области здоровьесбережения должно включать в себя:

- знаниевую подготовку (получение знаний о здоровом образе жизни, их систематизация согласно индивидуальным предпочтениям студентов, последующее применение в личном опыте здоровьесберегающей деятельности);
- развитие мотивации в ведении здорового образа жизни (развитие готовности к здоровьесберегающей деятельности, направленность на сохранение своего здоровья и ответственное отношение к этому);
- деятельностную подготовку (развитие умений использовать технологии здоровьесбережения в повседневной жизни, регулярно применять навыки соблюдения здорового образа жизни);
- развитие самостоятельности и ответственности, выработка поведенческих привычек в занятиях физическими упражнениями и спортом, правильном питании, режиме дня, труда и отдыха.

Деятельностная составляющая формирования компетентности студентов в области здоровьесберегающей деятельности опирается на физическую культуру как вид занятий, обеспечивающий поддержку необходимого уровня здоровья, двигательной активности, высокой работоспособности. Физическая культура способна помочь преодолеть ограниченность активности человека, которая усиливается в условиях современной действительности и нарушает функционирование организма и противоречит его биологическим механизмам [8]. В этих условиях регулярные занятия физической культурой могут только способствовать улучшению дееспособности человека, положительно воздействуя на развитие его организма, физическое и психическое состояние. В частности, в работе В.П. Озерова указано на то, что «занятия физическими упражнениями и спортом усиливают моторно-висцеральные рефлексы, нормализуют обмен веществ и энергии, деятельность сердечно-сосудистой системы, предотвращают саму возможность нарушений здоровья» [2, с. 5].

Развитие компетентности в области здоровьесберегающей деятельности за счет использования различных направлений физической культуры и спорта, по мнению А.С. Солодкова, Е.Б. Сологуба, позволяет решать целый ряд общественных задач – общеобразовательных, познавательных, реабилитационных, рекреационных, профессиональных (например, обучение производственной гимнастике или профессионально-прикладная физическая подготовка) [7, с. 353].

Использование физической культуры в процессе формирования компетентности в области здоровьесберегающей деятельности позволяет:

- раскрыть индивидуальные физические особенности и способности обучающихся;
- учитывать психофизиологические, функциональные и физические особенности субъекта в процессе физического воспитания;
- представлять студентам теоретические знания и практические умения по физическому воспитанию таким образом, чтобы они становились для них личностно значимыми и востребованы в собственной здоровьесберегающей деятельности;
- обеспечивать динамичность и непрерывность развития данной компетентности и т.д.

С целью активизации двигательного режима студентов используются разнообразные методы физической культуры – упражнения, игры, соревнования, идеомоторные и психорегулирующие упражнения, тренировки и иные программы здоровьесберегающей деятельности [8]: дыхательной гимнастики, стретчинга, ритмической и атлетической гимнастики, калланетики и др. Поскольку учебные занятия по физической культуре регламентированы в вузе временем, то на них необходимо делать упор на тех методах физического развития, которые в первую очередь повышают двигательную активность студентов. А освоение оздоровительных систем (дыхательной гимнастики, стретчинга, элементов йоги и медитации, аутогенных тренировок и пр.), требующих сосредоточения и длительного расслабления, возможно в рамках самостоятельных занятий при консультативном сопровождении тьютора. Самостоятельные занятия позволяют обеспечить непрерывность в осуществлении физических нагрузок, потому что аудиторские часы по дисциплине «Физическая культура» проводятся не ежедневно, имеют разные временные интервалы, зависят от расписания аудиторной и внеаудиторной нагрузки студентов, периода практик, каникулярного времени и других факторов.

В целом, для формирования у студентов компетентности в области здоровьесберегающей деятельности важны такие формы занятий:

- аудиторные (обязательные): в рамках дисциплины «Физическая культура», участие в секциях, спортивных клубах, командах и т.д.;
- индивидуальные и групповые занятия, спортивные тренировки (например, бег, лыжные прогулки, плавание и пр.); спортивные и физкультурно-спортивные состязания; физкультурно-рекреативные, спортивно-игровые занятия, туристские походы и т.д.;
- самостоятельная физическая подготовка (утренняя зарядка, зарядка в течение дня, отдельные упражнения в перерывах между повседневными делами и пр.).

Как аудиторные, так и внеаудиторные виды занятия физической культурой направлены не только на изучение, но и последующее самостоятельное применение студентами технологий здоровьесберегающей деятельности, методов физического совершенствования, оценки уровня физической подготовленности, своего здоровья с целью применения различных тренировочных комплексов, физических упражнений, оздоровительных программ, которые они сознательно используют для сохранения здоровья, физического самосовершенствования, развития адаптационного потенциала организма.

Необходимо также обучать студентов на практике самостоятельно организовать согласно положениям здорового образа жизни режим дня, утреннюю зарядку, упражнения в течение учебного дня, мероприятия по соблюдению личной и общественной гигиены, использовать для этого природные и рекреационные ресурсы. Студенты должны научиться организовывать различные виды деятельности (учебу и отдых), находить оптимальное их соотношение, рационально чередовать и регулировать интенсивность в соответствии со своим самочувствием; научиться отдыхать, в первую очередь организовывать активный отдых; регулярно и правильно питаться, обеспечивать себе полноценный режим сна и отдыха и др. Однако важно не только их научить разрабатывать правильный режим дня, но и выполнять его, поскольку только

ежедневное повторение здоровьесберегающего уклада жизни позволяет закрепить необходимые поведенческие рефлексии и выработать соответствующие привычки.

Также очень важно предоставлять студентам возможность заниматься любимым видом спорта, чтобы в дальнейшем совершенствоваться в избранном виде упражнений, попробовать себя в разных направлениях физического развития. Здесь большую роль играет информированность студентов о секционной работе в вузе по максимально широкому спектру видов спорта, в деятельность которых необходимо вовлекать и иных участников образовательного процесса: преподавателей, сотрудников, аспирантов.

В этом направлении большую роль могут сыграть массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия. Понятно, что для студентов участие в подобного рода физкультурно-оздоровительной деятельности не всегда является интересным и привлекательным, однако при грамотной предварительной информационной и мотивирующей работе, насыщении свободного времени студентов занятиями по прикладным видам спорта, систематичности проведения соревновательных мероприятий возможно привлечение достаточно большого количества участников к этому направлению физической культуры.

Необходимо отметить, что системное, контролируемое и последовательное формирование компетентности студентов в области здоровьесберегающей деятельности заканчивается при их переходе на более старшие курсы, когда заканчиваются аудиторские часы по дисциплине «Физическая культура». Поэтому важно с первых дней физического развития студентов акцентировать их внимание на самостоятельных занятиях физической культурой и ответственному отношению к ведению здорового образа жизни. В случае организации с первого курса помощи студентами в самостоятельном освоении и последующем применении оздоровительных методик они в полной мере смогут освоить не только широкий информационный контекст по вопросам организации здорового образа жизни, но и к окончанию аудиторских занятий по физической культуре отработать навыки в области здоровьесберегающей деятельности, развивать физический ресурс своего организма, самостоятельно поддерживать необходимый для здоровья уровень физической активности.

Выводы. Итак, формирование у студентов вуза компетентности в области здоровьесберегающей деятельности предполагает помимо изучения теоретических знаний дисциплины «Физическая культура» и выполнения упражнений по физическому развитию активную выработку самостоятельных здоровьесберегающих умений, развитие устойчивой потребности в ведении здорового образа жизни, в постоянных и систематических занятиях физической культурой. Компетентность в области здоровьесберегающей деятельности позволит студентам укреплять и сохранять свое здоровье через правильное физическое развитие, совершенствование природных двигательных качеств, соблюдать требования к сохранению соматической составляющей здоровья и т.д.

Литература:

1. Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров. Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 218 с.
2. Озеров, В.П. Физическая культура и научно-технический прогресс / Озеров В.П. – Кишинев: О-во "Знание" МССР, 1987. – 18 с.
3. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. – М.: Владос, 2012. – Кн 2: Процесс воспитания. – 576 с.
4. Сайко, Э.В. Здоровье как явление социального бытия и основание действенной силы человека в его эволюции. – «Мир психологии», №1 (21), Москва – Воронеж, 2000. – С. 3-11.
5. Светличный Е.Г. Концепция контекстного обучения как теоретическая основа подготовки специалиста в области юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2016. – Выпуск 50 (2). – С. 127-132.
6. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.
7. Солодков, А.С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник для высших учебных заведений физической культуры / А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб. – Москва: Советский спорт, 2012. – 618 с.
8. Сомов, Д.С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного вуза: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2007. – 37 с.
9. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 544 с.
10. Петренко, Д.А., Шанько, В.В. Здоровьесберегающие основы профессиональной деятельности инструкторско-педагогических кадров по профессиональной служебной и физической подготовке сотрудников ОВД. – Наука и бизнес: пути развития. – 2014. – № 9 (39). – С. 64-67.

Педагогика

УДК 378.1

заместитель начальника кафедры огневой и физической подготовки Пахомов Алексей Николаевич
Волгодонский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Волгодонск);
преподаватель кафедры административно-правовых дисциплин Богачева Мария Валерьевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина» (г. Белгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ В ВУЗЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обосновано влияние проектирования как технологии обучения на активизацию студентов в самообразовательной деятельности, поскольку выполнение проектной работы, связанной с активными продуктивными учебными действиями, самостоятельно реализуемыми в проектной деятельности, позволяет пройти студентам через все этапы проектной работы и освоить основные шаги по организации и реализации самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: проектирование, самообразовательная деятельность, проектные технологии обучения, этапы проектирования и самообразовательной деятельности, соотношение этапов.

Annotation. The article justifies the influence of design as a training technology on the activation of students in self-educational activities, since the performance of project work related to active productive educational activities independently implemented in project activities allows students to go through all stages of project work and master the main steps for organizing and implementing self-educational activities.

Keywords: design, self-educational activity, project technologies of training, stages of design and self-educational activity, correlation of stages.

Введение. Повышенное внимание к проблеме проектирования как педагогической технологии связано с возрастанием роли проектной деятельности в социально-экономическом развитии общества. Для вузовского образования важно то, что приобретенные в процессе проектной деятельности умения позволяют приобретать опыт профессионального решения задач, применять проектирование на практике, что в целом направлено на формирование профессиональных компетенций выпускников вуза [11].

Проектная работа нацелена на изучение студентами актуальности и социальной значимости изучаемой проблемы, обучение их формулированию целей, представлению конечного результата, освоение исследовательских методов, структуры проекта, способов обработки результатов. В результате проектной работы студенты учатся формулировать с научной точки зрения проблему исследования; подбирать адекватные средства и методы решения поставленных задач; использовать различные методики сбора необходимых материалов, способы обработки полученных данных и их интерпретации; формулировать обоснование своих результатов, заключения по результатам исследования, оформлять результаты проекта в виде презентации.

В плане личностного развития В.Г. Веселова, Н.В. Матяш и др. указывают на то, что проектирование воздействует на такие значимые личностные характеристики как самосознание, саморегуляцию, самоанализ и самоконтроль деятельности, ответственность, прогнозирование [2].

Изложение основного материала статьи. Общепедагогическое определение проектирования характеризует его как «процесс создания перспективно-предметного прообраза объекта» [7], потому что проектирование в принципе проявляется в любых видах деятельности как способ существования личности или группы, как разработанный план, замысел решения проблем, в результате чего планируется получение какой-либо нового продукта, системы действий, программ, отношений, моделей и т.п. [8]. Во множестве иных определений акценты ставятся на разных сторонах процесса проектирования: творческих, целевых, структурных, операционных и иных. При этом четко обозначается общая инвариантная составляющая: проектирование основывается на творческой деятельности и задействует для достижения заданной цели проекта потенциальные возможности личности.

В психолого-педагогической литературе проектирование считается обязательной частью самообразовательной деятельности, представлено как теоретическое и тренинговое моделирование изучаемой деятельности с целью освоения структурных, ориентировочных, функциональных и содержательных особенностей [12].

В работе Е.С. Полат метод проектов представлен как особым образом организованная поисковая, исследовательская, творческая, познавательная деятельность одного обучающегося или учебной группы. Результат данной деятельности зависит от используемых методов, приемов, которые позволяют развивать познавательные навыки, самостоятельность в структурировании своих знаний, умения ориентироваться в информационном пространстве, анализировать, выдвигать гипотезы, делать выводы и давать обоснования [9].

Проектная деятельность ставит исполнителя в ситуацию неопределенности, что начинает стимулировать его познавательную активность. Именно неопределенность при выполнении проекта может привести обучающихся к специфическим сложностям объективного характера, если они не умеют формулировать цели и задачи, действовать самостоятельно при выполнении проектных действий, объективно оценивать процесс и результат. В задачи преподавателя входит организация помощи студентам в преодолении данных трудностей проектной деятельности [5].

С точки зрения преподавательской деятельности учебное проектирование, по мнению Захаровой Л.Н., Соколова В.В., Соколовой В.М., включает в себя:

- уточнение целей проектной деятельности в аспекте их содержания и времени, необходимого на выполнение;
- организацию проектной деятельности согласно уточненным учебным целям;
- обеспечение условий для интеллектуального и личностного развития студентов, взаимодействия с другими участниками образовательного процесса для решения задач проектной работы;
- контроль эффективности выполнения студентами проектной деятельности цели в соответствии с диагностируемыми показателями, организация обратной связи с целью коррекции проектных действий студентов [4, с. 42-44].

Проектирование, как и самообразовательная деятельность, состоит из этапов диагностирования, целеполагания и постановки задач, программирования, планирования и прогнозирования, реализации целей и исполнительских действий, самоконтроля и самокорректирования.

Выбор цели важен потому, что именно она дает возможность контролировать ход проектной деятельности, проводить диагностику эффективности проектирования. Поэтому цели должны быть объективны и контролируемы с точки зрения их достижения [1, с. 30].

В самообразовательной деятельности целеобразование также должно предполагать постановку диагностических целей. Поэтому именно данный этап и вызывает у студентов, которые погружаются в самообразовательную деятельность, наибольшие затруднения, поскольку необходимо выявить диагностируемые качества и средства их измерения, что важно для понимания эффективности используемых способов самообучения и саморазвития.

Иными словами, цель формирует информационную основу обучения, основу прогнозирования результатов, ее можно считать критерием принятия решений, условием выбора форм и средств исполнения решений, реализации формальной и неформальной сторон взаимодействия субъектов проектирования, она задает критерии оценки и контроля, позволяет осуществлять коррекцию выбранных действий.

Еще один общий для проектирования и самообразовательной деятельности компонент – управление процессом. В.А. Якунин представил последовательность в управлении как процессе: цель; подбор информационной основы; прогнозирование; принятие решений; организация исполнительских действий; взаимодействие участников; контроль и оценивание результатов; коррекция [14]. Исходя из этого представления цели проектирования и самообразовательной деятельности формируются с учетом возможных последствий от выбираемых способов и средств достижения цели. В информационную основу включается вся информация: зачем, как, при каких условиях, когда, с помощью чего будет реализовываться процесс, какие решения приниматься. Принятие решения – это выбор наиболее оптимального действия, которое в большей степени направлено на решение проблемы и удовлетворяет цели в конкретных объективных условиях. Решение может приниматься на любом из этапов: при определении стратегической и тактических целей (результата проекта / самообучения), подборе информационной основы, выстраивании организационной структуры и форм взаимодействия с иными субъектами образовательного процесса вуза, отборе форм и методов контроля, самоконтроля и коррекции.

Решение переходит на уровень реального исполнительского действия при условии организации его исполнения, упорядочении деятельности, взаимодействия и общения с иными участниками образовательного процесса.

Контроль как часть процесса управления необходим для проверки эффективности действий, их соответствия поставленной цели, выявления отклонения от траектории достижения цели, формулирования решения для их устранения; обоснования необходимости коррекции цели; выявления фактических результатов [там же].

Дмитриевой Е.Н. отмечено, что умение выполнять контрольные действия является основой управления самообразовательной деятельности [3]. Именно данное умение дает возможность обучаться умению трудиться. Поэтому самоконтроль и самокоррекция, которые актуализируются в проектной деятельности, являются важнейшей стороной самообразовательной работы студентов: без навыков самоконтроля субъект не сможет реализовывать самообразовательную деятельность. Автор считает, что необходимо целенаправленно обучать студентов самоконтролю, что способно повысить результативность самостоятельной образовательной деятельности.

Помимо контроля в проектировании и самообразовательной деятельности управление предполагает прогнозирование и моделирование результатов деятельности. С позиции Л.Ф. Спирина, управление начинается с установления взаимосвязи между структурой и функциями изучаемого явления, что позволяет предвидеть возможные результаты и выбирать соответствующие действия [13]. Создание такого мыслительного проекта предполагаемого результата происходит у каждого субъекта перед совершением любого действия, а уже потом эффективность проекта проверяется самим действием.

В самообразовательной деятельности управление предполагает:

- определение объема и содержания знаний, которые необходимо студенту самостоятельно освоить за конкретный временной отрезок;

- выбор методов, приемов, средств обучения, обеспечивающих самостоятельное добывание и освоение научного знания в рамках изучаемой проблемы;

- определение путей применения получаемых знаний с целью формирования компетенций и дальнейшего их развития;

- формирование системы самостоятельных действий студентов по поиску и выбору оптимального решения учебной задачи;

- самостоятельную творческую работу по анализу и трансформации информации, рациональному использованию полученного знания в учебно-профессиональной деятельности.

Итак, проектирование и самообразовательная деятельность включают в себя: постановку целей; превращение внешних мотивов в личные мотивы-цели; поиск ресурсов для реализации целей; построение стратегии достижения целей и выбор наиболее адекватной в соответствии с внешними условиями; формирование программы действий (дорожной карты) в рамках принятой стратегии, создание плана конкретных действий, процедур с учетом конечного результата; подбор способов и методов осуществления действий по достижению результата; контроль и коррекцию действий; оценку и презентацию результатов.

В целом проведенный анализ взаимосвязи самообразовательной деятельности студентов и проектирования позволяет считать метод проектов как один из наиболее результативных методов построения самообразовательной деятельности, включающий в себя мотивационно-целевой, организационно-деятельностный, контрольно-оценочный и рефлексивно-коррекционный компоненты.

Очевидно, что любая деятельность осуществляется в том случае, если субъектом задачу по ее выполнению понимается и принимается как лично значимая. Следовательно, эффективность использования проектирования в самообразовательной деятельности студентов связана с мотивационным компонентом личностной сферы. То есть приобретение умений проектировать с целью организации самообразовательной деятельности возможно на основе понимания ее значимости и формирования соответствующих мотивов, лично-смыслового отношения студента к проектированию как способу саморазвития [10].

При отсутствии таковой мотивации студенты будут осуществлять самообразовательную деятельность, понимая объективную необходимость самостоятельно решать поставленные перед ними учебно-профессиональные задачи, но при этом такая деятельность не будет значима для их личного и профессионального развития. В этом случае самообразование не станет частью ценностной системы и не будет использоваться для реализации развивающих целей, то есть не приведет к практическому лично развивающему эффекту. При этом личностная мотивация студента на саморазвитие позволит принять ценность самообразования не только с точки зрения его результата – получение знания, приобретение компетенции и иного, но и с позиции процесса, который приносит удовольствие и удовлетворение от реализованной возможности личного и профессионального развития.

Ведущая роль в формировании мотивации к самообразовательной деятельности отдана самому студенту, который должен понимать и принимать необходимость развития значимых для него и будущей профессии компетенций, обеспечивающих решение жизненно важных для него задач [6]. Если на этом возрастном этапе произойдет включение самообразовательной деятельности в перечень жизненно важных ценностей, то в последующем выпускник вуза сможет самостоятельно направить свое личностное и профессиональное развитие, управлять этим процессом и контролировать его, осуществлять личностную саморегуляцию в ходе реализации действий и оценке результативности самообучения.

Перенос акцента на внутреннюю мотивацию познавательной деятельности абсолютно необходим для закрепления у студентов уже сформированных запросов и интересов в самообразовательной деятельности, для развития внутренней потребности в знаниях, в выборе и применении таких методов и технологий самообучения, которые позволяют трансформировать получаемую информацию в лично значимое для студента знание. Проектирование как процесс позволяет актуализировать и реализовать и потребности в познании, открыть потенциальную активность студента за счет включения обучения в разные формы образовательной деятельности (поиск информации, взаимодействие с авторитетными специалистами, расширение социальных связей, принятие и оказание поддержки, работа в команде и пр.), удовлетворения потребностей в разносторонних знаниях и широкого спектра действий учебного, социального, профессионального и иного характера.

Важен и операциональный компонент проектирования в подготовке студентов к самообразовательной деятельности, потому что включает в себя, в первую очередь, действия, которые развивают умения по освоению содержания учебного материала дисциплин, проблемного модуля, проведению научно-исследовательской работы и пр., то есть способов самостоятельной работы с учебным, научным, исследовательским материалом.

Выводы. Таким образом, успешность подготовки студентов к самообразовательной деятельности связана с организацией в вузе их активной проектной работы при освоении содержания учебных дисциплин, когда представленные преподавателями проблемные задачи дисциплины нацеливают на выполнение проектов, на работу по активному самостоятельному преобразованию и трансформации нового знания, на реализацию продуктивных учебных действий, самостоятельно реализуемых в работе над проектом.

Самообразовательная деятельность студентов должна стать обязательной составляющей их профессиональной подготовки, личного и профессионального развития и саморазвития. Для подготовки к самообразовательной деятельности необходимо использовать проектные технологии, ориентированные на раскрытие личностного и профессионального потенциала студентов, расширение их интереса к учебной и учебно-профессиональной деятельности, развитие интеллектуальных, творческих, исследовательских, организационно-управленческих, рефлексивных и иных способностей в процессе проектирования. Об эффективности проектирования в подготовке к самообразовательной

деятельности говорит и схожесть этапов их реализации: целеполагания, управления, контроля и иных, поэтому прохождение студентом через этапы проектной работы позволяет студентам осваивать основные шаги по организации и реализации самообразовательной деятельности.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989
2. Веселова В.Г., Матяш Н.В. Проектная деятельность будущего учителя: проблемы профессионального становления. – Брянск: Изд-во БГУ, 2002. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.jeducation.ru/6_2008/54.html
3. Дмитриева Е.Н. Самообразование в системе профессиональной подготовки педагога: теоретические основы и практическая реализация: монография [Текст] / Е.Н. Дмитриева. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 2001
4. Захарова Л.Н. Профессиональная компетентность и психолого-педагогическое проектирование. [Текст] / Л.Н. Захарова, В.В. Соколов, В.М. Соколова. – Нижний Новгород: НГЦ, 1995
5. Иванова С.Г. Использование проектной деятельности как метода обучения студентов вуза [Текст] / С.Г. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 199-201
6. Кондратьева М.В. Анализ взаимосвязи мотивации достижения и ценностных ориентаций личности [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ncstu.ru/content/_docs/pdf/_trudi/_hs/09/27.pdf
7. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
8. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие. [Текст] / Н.В. Матяш. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.
9. Полат Е.С. Личностно-ориентированные технологии обучения [Текст] / Е.С. Полат // 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования. – М., 1999
10. Резницкая Г.И. Психолого-педагогические аспекты развития автономности учащихся в освоении иноязычной культуры [Текст] / Г.И. Резницкая. // Автономность в практике обучения иностранных языкам и культурам. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 5-12.
11. Светличный Е.Г. Концепция контекстного обучения как теоретическая основа подготовки специалиста в области юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2016. – Выпуск 50 (2). – С. 127-132.
12. Солнышкина В.В. Подготовка специалистов в области автоматизации технологических процессов и производств к проектной деятельности: дисс... канд. педагог. наук. [Текст] / В.В. Солнышкина. – Ставрополь, 2006. – 235 с.
13. Спирин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач (Проблемы теории и методики развивающего профессионально-педагогического обучения и самообразования): учеб. пособие [Текст] / Л.Ф. Спирин / Под ред. П.В. Конаныхина. – Кострома, 1994. – 107 с.
14. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты [Текст] / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988

Педагогика

УДК 371.31

кандидат психологических наук Пашкова Яна Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается внеурочная деятельность как ключевой фактор успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в досуговое и образовательное пространство школы. Инклюзивная образовательная среда, сотрудничество педагога и тьютора, профессиональная компетентность учителя являются средствами решения задач успешного обучения и социализации ребёнка с ОВЗ.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, тьютор.

Annotation. The article considers extracurricular activities as a key factor in the successful integration of children with disabilities into the leisure and educational space of the school. An inclusive educational environment, cooperation between a teacher and a tutor, and professional competence of a teacher are the means to solve the problems of successful learning and socialization of a child with disabilities.

Keywords: extracurricular activities, children with disabilities, inclusive education, tutor.

Введение. В современной России наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, которые нуждаются в специальном (коррекционном) образовании. Поэтому наблюдается тенденция включения, совместного обучения детей с ОВЗ в группе, классе сверстников с нормальным психофизическим развитием – инклюзивное образование.

В исследованиях Н.Ю. Корнеевой инклюзивное образование рассматривается как «образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации)...» [4, с. 63].

Инклюзивное образование предполагает абсолютное отрицание какой-либо дискриминации детей-инвалидов и детей с ОВЗ, связанной с получением ими образования, и предполагает соблюдение следующих принципов: гуманизации, индивидуализации, развивающего образования, признание ценности личности, права каждого человека думать и чувствовать, права на общение.

Преимуществами инклюзивного образования для учащихся с особенностями развития являются: демонстрация более высокого уровня социального взаимодействия со здоровыми сверстниками, социальное принятие детей и дружба между ними; улучшение социальной компетенции и навыков коммуникации; большая насыщенность учебных программ для детей с ОВЗ и, в результате, улучшение их навыков и академических достижений.

К лицам с ограниченными возможностями развития относятся люди, у которых в силу того или иного физического или психического дефекта нарушен нормальный ход общего развития.

Изложение основного материала статьи. Термин «лица с ограниченными возможностями развития» был предложен в начале 2000-х гг. ведущим специалистом в области специальной психологии профессором И.Ю. Левченко. Официальное название данной категории детей и взрослых, принятое в нашей стране в 1992 г. – лица с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ОВЗ – дети с различными нарушениями развития: с сенсорными нарушениями (нарушениями слуха и зрения); с нарушениями речи; нарушениями опорно-двигательного аппарата; с задержкой психического развития; с нарушениями интеллектуального развития; с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая расстройства аутистического спектра; а также лица с комплексными (множественными) нарушениями развития.

Вышеперечисленные категории детей нуждаются в создании инклюзивной образовательной среды и реализации специальных условий обучения и воспитания, социальной адаптации и получении качественного образования.

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития в условиях отдельной организации.

Инклюзивная образовательная среда предполагает включение учеников с инвалидностью и ОВЗ в образовательный процесс, а именно решение проблемы образования детей с ОВЗ и инвалидностью за счёт адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребёнка, включая реформацию образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и, по возможности, обеспечивали полное участие детей в образовательном процессе [6, с. 6-7].

Успешной интеграции детей с ОВЗ в досуговые, правовые, образовательные сферы жизни в «пространстве» инклюзии способствует внеурочная деятельность, которая организуется в свободное от уроков время для социализации детей и подростков определенной возрастной группы, формирует у них потребности к участию в социально-значимых практиках и самоуправлении, создаёт условия для развития значимых качеств личности, реализации их творческой и познавательной активности, участия в содержательном досуге, достижения обучающимися метапредметных и личностных результатов согласно ФГОС [7, с. 50-51].

Необходимо отметить, что основой внеурочной деятельности является: признание равных прав ребёнка с ограниченными возможностями здоровья на получение цензового образования, своевременное решение возрастных задач, учёт интересов, способностей и индивидуальных особенностей, уважение личности, успешной социализации и адаптации в обществе.

Целью внеурочной деятельности является создание условий проявления и развития обучающимся своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ решает ряд важных задач:

1. Выявление и развитие способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в том числе, с использованием возможностей образовательных учреждений дополнительного образования.

В начале года проводится исследование учащихся с целью выявления способностей и осуществляется подбор направлений и секций внеурочной деятельности для обеспечения оптимального развития способностей и раскрытия потенциала учащихся с ОВЗ.

2. Учёт особых образовательных потребностей, общих для всех обучающихся с ОВЗ, и специфических для отдельных групп.

При планировании и проведении внеурочной деятельности педагоги учитывают в первую очередь общие и специфические образовательные потребности обучающихся с ОВЗ. Это отражается не только в программах внеурочной деятельности, но и в материально-техническом обеспечении и оборудовании классов.

3. Расширение социального опыта и социальных контактов обучающихся, в том числе со сверстниками, не имеющими ограничений здоровья.

Внеурочная деятельность способствует социальной адаптации и интеграции, расширению социального опыта и социальных контактов детей с ОВЗ.

Организация внеурочной деятельности опирается на компоненты инклюзивной образовательной среды:

– пространственно-предметный компонент, который включает в себя доступную, безбарьерную организацию, современные средства обучения. Этот компонент предполагает архитектурную доступность и универсальный дизайн пространства образовательного учреждения, необходимые технические средства обучения, специальные учебники, рабочие тетради, дидактический материал, компьютерные инструменты обучения, отвечающие особым образовательным потребностям обучающихся и позволяющие реализовывать выбранный вариант программы;

– содержательно-методический компонент – индивидуальный маршрут развития ребёнка с особыми образовательными потребностями, предполагающий вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств [6, с. 7];

– коммуникативно-организационный компонент, предполагающий личностную и профессиональную готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ.

Профессиональная готовность педагогов – соответствие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках и (или) профессиональных стандартах с учетом профиля ограниченных возможностей здоровья обучающихся, указанных в приложениях №№ 1 – 8 к ФГОС. При необходимости в процессе реализации АООП НОО для обучающихся с ОВЗ возможно временное или постоянное участие тьютора и (или) ассистента (помощника).

Тьютором является специалист, организующий условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы. В инклюзивном образовании тьюторов называют «педагог сопровождения», «адаптор».

Во внеурочной деятельности тьютор и педагог совместно решают следующие задачи:

1. Создание условий для успешного обучения ребёнка с особыми образовательными потребностями.
2. Создание условий для успешной социализации ребёнка.
3. Максимальное раскрытие потенциала его личности.

Для решения поставленных задач необходимы: организация и адаптация пространства кабинета, в котором проводится внеурочная деятельность; понимание тьютором и учителем зон ближайшего развития ученика с ОВЗ, опора на его внутренние, скрытые ресурсы, дозирование нагрузки, адаптация учебного материала и пособий [3].

В соответствии с принципами инклюзии и согласно профессиональному стандарту педагогу необходимы следующие умения:

- общаться с детьми, их достоинство, понимая и принимая их;
- проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребёнка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребёнка);
- планировать и осуществлять воспитательную деятельность с учётом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей, поддерживать в детском коллективе дружественную атмосферу.

С профессиональной готовностью педагогов непосредственно связана профессиональная компетентность, которая заключается в понимании механизмов формирования ограниченных возможностей здоровья у ребёнка, возможность использовать специальные средства и методы во внеурочной деятельности.

К важным требованиям профессиональной компетентности относится: готовность принять разных детей, вне зависимости от их успеваемости, особенностей поведения, состояния психического и физического здоровья.

Компетенцией учителя, необходимой для реализации процесса включения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, является умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребёнка во внеурочной деятельности и отслеживать её динамику.

Профессиональный стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, связанным с его профессиональными компетенциями: готовность учить всех без исключения, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей, умение и готовность педагога к взаимодействию и общению с родителями [1].

Содержание внеурочной деятельности изменяется и наполняется методами, приёмами и средствами с учётом специфики особых образовательных потребностей учащихся. В зависимости от ведущего нарушения в структуре дефекта учащихся с ОВЗ педагоги адаптируют существующие программы внеурочной деятельности или разрабатывают новые.

В соответствии с ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья программа внеурочной деятельности предполагает следующие направления: спортивно-оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное. Данные направления проводятся в следующих формах: индивидуальные и групповые занятия, экскурсии, кружки, секции, "круглые столы", конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательного процесса.

Программа внеурочной деятельности разрабатывается в соответствии с образовательными потребностями (общими для всех обучающихся с ОВЗ и специфическими для отдельных категорий), индивидуальными возможностями, запросами и категорией детей с ОВЗ.

Внеурочные занятия по направлениям развития личности проводятся с целью достижения учащимися с ограниченными возможностями здоровья личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.

Личностные результаты включают овладение обучающимися компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), которые составляют основу умения учиться, обеспечивают овладение межпредметными знаниями, приобретение опыта познания и осуществление разных видов деятельности.

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной и коррекционно-развивающей области и характеризуют их достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности.

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области, характеризуют опыт специфической для предметной области деятельности по получению нового знания, достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности и жизни. Предметные результаты овладения содержанием коррекционно-развивающей области обеспечивают обучающимся с ОВЗ эффективное освоение АООП НОО, коррекцию и профилактику нарушений развития, социализацию и социальную адаптацию.

Во внеурочной деятельности реализуются современные – интерактивные, формы и методы обучения.

План внеурочной деятельности образовательного учреждения определяет состав и структуру направлений, формы организации, объем внеурочной деятельности для обучающихся на ступени начального общего образования (до 1350 часов за четыре года обучения) с учетом интересов обучающихся и возможностей образовательного учреждения [5, с. 21].

Выводы. Таким образом, организационной основой внеурочной деятельности школьников с ограниченными возможностями здоровья является инклюзивная образовательная среда, сотрудничество педагога и тьютора, профессиональная готовность и компетентность учителя, признание равных прав детей с ОВЗ на получение цензового образования, своевременное решение возрастных задач, учёт интересов, способностей и индивидуальных особенностей, уважение личности, успешной социализации и адаптации в обществе.

Литература:

1. Гладких Н.А. Профессиональная готовность педагога для работы в инклюзивной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 371-375.
2. Глухов В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для вузов / В.П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 323 с.
3. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка особенностями развития: из опыта работы / Под ред. М.Л. Семенович. – М.: ЦП ПРиК «Тверской», 2010. – 88 с.
4. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов / Е.В. Михальчи. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 177 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2014.
6. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной – Казань: ИД «МедДоК», 2018. – 160 с.
7. Фурьева Т.В. Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью: учебное пособие для вузов / Т.В. Фурьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 189 с.

УДК 37.013.46

аспирант Первакова Евгения Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова» (г. Абакан)

ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВВ.

Аннотация. В статье рассматриваются основные этапы развития этнопедагогика как отрасли отечественного педагогического знания на рубеже XX-XXI вв. Особое внимание уделяется понятию "этнопедагогика" и "народная педагогика".

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, этнодидактика.

Annotation. The article considers the main stages of the development of ideas and concepts about ethnopedagogy as a branch of domestic pedagogical knowledge at the turn of the XX-XXI centuries. Special attention in the abstract review of research works is paid to the translation of native culture, the formation of national character and national identity, the definition of ethnic education as an open pedagogical system that brings carriers of traditional ethnic culture to the all-Russian and world.

Keywords: ethnopedagogy, folk pedagogy, ethnodidactics.

Введение. Сегодня в России возрастает заинтересованность к этническим проблемам. От их решения во многом зависит результат национальной политики государства и траектория обучения и воспитания подрастающего поколения.

Наше государство, исторически сложившееся как многонациональная территория, заинтересовано, чтобы система образования способствовала консолидации всех этнических групп населения. В научных изданиях все больше появляется работ, посвященных средствам, механизмам формирования личности в условиях этнически разнородной среды, образовательного многонационального учебного учреждения, исторического, культурного многообразия проживающих в единстве народов. Исторические процессы, проходившие в конце XX века, не могли не повлиять на становление педагогической науки и, в частности, одного из ее разделов – этнопедагогика.

В данной статье мы приводим краткий обзор о том, какие шаги проделало этнопедагогическое знание в России, сформировавшись к началу XXI в отдельную научную отрасль.

Изложение основного материала статьи. За основу статьи мы взяли работу «Становление этнопедагогика России» Г.В. Нездемковской, которая проанализировала некоторые этапы развития и становления этнопедагогика с древних времен до настоящего времени [6].

Автор указанной работы знакомит нас с несколькими периодами становления этнопедагогика. В качестве первого этапа, она называет эмпирический, построенный на обобщении народного опыта о воспитании детей, и в качестве средства этого воспитания называется фольклор: пословицы, поговорки, былины, потешки и прибаутки. Большинство авторов соотносят этот этап с эпохой образования начальной этнической целостности – племени [3, с. 157].

Следующий этап – этнорелигиозный, на котором, национальный (или традиционный) опыт воспитания начинает отображаться в письменных, культурных памятниках, написанных специально для религиозного, духовно-нравственного воспитания. К числу таких трудов, конечно же, можно отнести рукописи XXI-XVI вв.: «Поучение князя Владимира Мономаха детям», «Домострой», «Юности честное зерцало». Опора на традиционный воспитательный народный опыт на Руси как ориентир воспитания ребенка, подростка наблюдается до XVII в. и формируется как некий центр ценностных установок русского человека [3].

XVII-IXX века ознаменованы трудами М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, которые неоднократно упоминали о богатом воспитательном потенциале русской культуры и в связи с этим отстаивали образование, опирающееся на исконно русские народные истоки.

В XIX в. все лучшее в народном и традиционном воспитании начинает транслироваться в работу гимназий, закладываться в написание учебной литературы для школ и университетов. В первую очередь, это идеи К.Д. Ушинского, основоположника народной школы в России. Именно ему удалось перевести вектор народной педагогики в теорию и предмет научной сферы знаний, описать и структурировать русскую народную педагогику. Благодаря ему, были созданы теоретические положения, которые открыли начало русской этнопедагогика как области научного знания. Среди этих положений те, которыми современная педагогика оперирует до сих пор: это и вопрос о взаимообогащении культур в воспитании, о самобытности и богатстве каждой национальной системы воспитания. Он же ввел понятия "народная педагогика" и "народное воспитание", разработал их содержание, включив в него изучение поэзии, отечественной литературы, фольклора, истории, природы, географии. Но, пожалуй, самое главное замечание К.Д. Ушинского – это мысль о важной роли родного языка в становлении ребенка. Именно поэтому большое количество работ педагога посвящено методике знакомства детей с родным словом через поэзию, прозу, фольклор. Благодаря деятельности просветителей этого времени, более двухсот лет назад начинается теоретическое изучение связи воспитания и народной культуры, образования и национальных ценностей, в том числе, и общегосударственных как национальных.

В 20-е годы прошлого века в России зарождается еще один подход к национальному образованию, и связано это с образованием новых национальных территорий, обращением к проблемам обучения инородцев (в том числе, коренных народов Севера и Сибири). Образовательная политика «нерусских народов» в 1920-1930-х гг. предполагала учет этнической культуры обучаемых. В связи с этим в системе народного просвещения была выделена самостоятельная категория учебных заведений – национальные школы.

В 1936 году в СССР начался новый этап национальной политики с принятия «сталинской» Конституции. Вместо учета национальной специфики, как в административно-территориальном делении, так и в отношении этнических культур, проявляется направление унификации.

В 1950-1960-е гг., связи с ослаблением жесткого централизованного управления и расширением прав республик, в силу решений XX съезда КПСС о массовой реабилитации возобновляется интерес к различным традиционным народным культурам. В этот период обращаются к теории народной педагогики Б.А. Александров, В.Х. Арутюнян, В.Ф. Афанасьев, К.Ш. Ахияров, А.Ш. Гашимов, Я.И. Ханбиков, А.Ф. Хантибидзе. При этом русская народная культура остается в качестве основы развития национальных культур многочисленных этносов Советского Союза [3].

С середины 1970-х вплоть до 1990 г. в исследованиях, посвященных системам и особенностям национального воспитания, обозначаются две тенденции. Согласно первой, воспитание и обучение должны использовать традиционную народную педагогическую культуру как вспомогательный компонент в системе светской школы.

Согласно второму, национальное – это ядро, на котором должен строиться учебно-воспитательный процесс всех учреждений системы образования, направленный на овладение традициями национальной и мировой культуры. Именно в

этот период открываются научные и инновационные площадки, учебный процесс которых построен на сквозном проникновении народной культуры («Школа русской культуры» – Новокузнецк, Междуреченск, Прокопьевск Кемеровской области с 1993 по 2003 гг., «Школа диалога культур» – Новокузнецк, с 1991 по 2001 гг.). Издаются огромное количество методических рекомендаций для работы в этом направлении (достаточно упомянуть программы по народной культуре и литературе под ред. Т.Л. Старовой, программы для начальной школы по народной культуре, изданные издательством «Владос» с 1998 по 2005 гг. под ред. Чайковской Е.Н. и т.д.).

В 1970-х гг. в советской педагогической мысли появляется термин «этнопедагогика». Становлению этого термина предшествовали работы Г.Н. Волкова: «Этнопедагогика» (1974 г.) и «Чувашская народная педагогика» (1958 г.). С именем этого ученого связано развитие теоретико-методологического этапа этнопедагогике как науки.

Г.Н. Волков не только определяет содержание науки «этнопедагогика», предметом которой является народная педагогика, исторически сложившаяся традиция воспитания разных народов, но и характеризует национально-региональную и этническую культуру воспитания. Согласно мнению ученого, этнопедагогика – это не что иное, как описание эмпирического опыта воспитания детей у разных этнических групп, морально-этнические и этнические воззрения на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации [2, с. 4-5].

Академиком Г.Н. Волковым вслед за педагогами прошлого были определены важнейшие элементы народного воспитания – пословицы, загадки, народные песни, сказки. Именно их он также считал универсальными средствами, оказывающими воспитательное воздействие на формирование этнической личности.

Благодаря трудам и теоретическим работам ученого, к концу XX века этнопедагогика рассматривается как наука, изучающая весь накопившийся «народный» опыт в деле воспитания детей, причем это опыт и морально-этнические ценности у разных этнических групп могут совпадать в общечеловеческом проявлении и различаться в зависимости от историко-культурного прошлого и настоящего отдельно взятого народа. Общее, или основа воспитания любой этнической группы (в России) – это уважение к старшим, скромность, вежливость, честность и трудолюбие. Различия проявляются в углублении понятий «уважение», «скромность», «вежливость», и у каждого этноса они наполнены своим культурным содержанием.

Однако, чем больше работ было написано на рубеже веков, тем больше появлялось разночтений в понятиях «этнопедагогика» и «народная педагогика», преодолеть которые удалось Г.Н. Волкову. Внося разграничения в эти понятия, он уточнил, что народная педагогика имеет отношение к опыту, эмпирическим сведениям и знаниям по вопросам воспитания, которые обычно распространяются устно, проверены и закреплены народным сознанием, она не является наукой, а становится объектом ее изучения. Этнопедагогика – это сфера теоретической мысли, сфера науки, описывающая историю народной педагогики, ее средства с точки зрения народного, нешкольного, традиционного воспитания.

Вслед за Г.Н. Волковым Г.А. Никитина отмечает, что понятия «народная педагогика» и «этнопедагогика» по своему смыслу синонимичны, но при более строгом подходе второй термин шире по содержанию, так как областью изучения этнопедагогике является вся система социализации личности, а процесс воспитания – один из элементов системы социализации – остается предметом «народной педагогики» [4, с. 7].

Как область современной педагогической науки рассматривает этнопедагогике Л.Н. Бережнова. По ее мнению, на этнопедагогике возлагается особая роль в прояснении национального самосознания, частью которого, несомненно, является и народная педагогика.

Большое количество работ отечественных педагогов на рубеже веков посвящено описанию народных традиций воспитания у этносов, населяющих Россию (работы И.Д. Латышиной И.Д., Р.З. Хайруллина, Э.Р. Хакимова). В трудах этих авторов анализируются не только компоненты этнопедагогике и особенности этнокультур, но и описываются пути решения проблемы воспитания школьников в духе межнационального согласия и толерантности, поскольку объектом этнопедагогике как части педагогики является и процесс образования; в этих же работах доказано, что основу этнокультурного образования составляют такие единицы, как родное слово, народный эпос, идеал совершенного человека, народный этикет, мораль и этика определенной религии, традиции.

Неоспоримым ядром всех работ по этнопедагогике является вопрос о роли родного языка и природы в процессе воспитания. Природа – это не только среда обитания, но и родная сторона, Родина, образ жизни, точнее уклад жизни, по которому живет та или иная группа людей, обычаи, традиции, обряды, ритуалы, народная культура и родной язык – источник знаний» [5].

Кроме того, публикации по этнопедагогике в России на рубеже XX-XXI вв. особое внимание уделяют трансляции родной культуры, формированию национального характера и национального самосознания, определению этнического образования, как открытой педагогической системы, выводящей носителей традиционной этнической культуры к общероссийской и мировой.

Выводы. По итогам анализа различных исследований в области этнопедагогике, можно сделать вывод о том, что предметом ее изучения является та часть общей педагогики, которая изучает закономерности традиционного воспитания и образования этноса. Традиционная национально-этническая культура народа – это основа построения любой национальной системы образования, однако, незнание истоков и условий формирования отдельно взятой культуры и ее самобытности, системы ценностных ориентиров и ментальных установок вряд ли будет способствовать сохранению этой культуры. Именно поэтому, развитие этнопедагогике как науки на рубеже веков становится одним из интересных и необходимых направлений развития педагогики в целом.

Литература:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974. – 375 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: [Текст]: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с. ISBN 5-7695-0413-7
3. Нездемковская Г.В. Становление этнопедагогике России. – Эдитус, М., 2011. – 356 с.
4. Никитина Г.А. Народная педагогика удмуртов. – Ижевск: Удмуртия, 1997. – 136 с.
5. Этнопедагогика [учебник для академического бакалавриата / Д.И. Латышина, Р.З. Хайруллин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 532 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс. ISBN 978-5-9916-3854-8
6. Бережнова Л.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. учреждений высш. образования / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с. – (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-8762-7
7. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для вузов / Г.Н. Волков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 175, [1] с. – (Высшее образование).
8. Волков, Г.Н. Этнопедагогическая направленность современного воспитания / Г.Н. Волков // Мир образования. – 1997. – № 2. – С. 66-71.

9. Хакимов, Э.Р. Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов / Э.Р. Хакимов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 74-81.
10. Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И. Этнопедагогика. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 240 с.
11. Фахрутдинова Г.Ж., Фахрутдинова А.В. Ф-21 Этнопедагогика: учебно-методическое пособие. – Казань: Издательство «Отечество», 2019. – 100 с.
12. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2000. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32732955> (дата обращения: 09.02.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст: электронный (Лезина)
13. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2000. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32732955> (дата обращения: 09.02.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст: электронный (Волков)
14. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2000. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32732955> (дата обращения: 09.02.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст: электронный (Пашкевич)

Педагогика

УДК 378.937:681.14

доктор педагогических наук, профессор Петрова Нина Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СЕТЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается цифровизация школьного образования, анализируются ее положительные и негативные эффекты. Представлена характеристика сетевого взаимодействия с обучающимися как элемента цифрового образования, выделены модели и условия организации сетевого взаимодействия. Большое внимание уделяется раскрытию сущности и структуры готовности будущих педагогов к сетевому взаимодействию.

Ключевые слова: цифровизация образования, сетевое взаимодействие, модели сетевого взаимодействия с обучающимися, готовность к сетевому взаимодействию.

Annotation. The article discusses the digitalization of school education, analyzes its positive and negative effects. The characteristic of network interaction with students as an element of digital education is presented, the models and conditions of the organization of network interaction are highlighted. Much attention is paid to the disclosure of the essence and structure of the readiness of future teachers for network interaction.

Keywords: digitalization of education, network interaction, models of network interaction with students, readiness for network interaction.

Введение. В настоящее время можно с уверенностью говорить о цифровизации общества как одной из основных тенденций его развития. При этом необходимо учитывать, что цифровизация общества затрагивает практически все сферы его жизнедеятельности, существенно меняя процесс осуществления ведущей деятельности, коммуникационные взаимодействия, подчас весь образ жизни и мировоззрение человека. Интенсивное распространение цифровых технологий в различных сферах общественной жизни, безусловно касается и системы образования, в том числе и школьного обучения.

Цифровизация школьного образования сопровождается существенной перестройкой процесса обучения во всей совокупности его составляющих. За счет цифровизации образования расширяются его временные и территориальные границы, раскрываются принципиально новые возможности учебного процесса. Это требует создания условий для наращивания информационно-технологической базы образовательных учреждений, разработки и внедрения инновационных методов обучения, основанных на использовании потенциала современных информационных технологий.

Одним из наиболее значимых элементов цифрового образования является сетевое взаимодействие с обучающимися. Конструктивно организованное сетевое взаимодействие способствует повышению продуктивности саморазвития личности, формированию таких востребованных в информационном обществе характеристик как самостоятельность, инициативность, творческое мышление, конкурентоспособность и мобильность. Однако эффективность сетевого взаимодействия во многом зависит от степени сформированности соответствующих компетенций педагогов, уровня развития цифровых навыков и способности реализовать их в практической деятельности. Педагог должен не только уверенно ориентироваться в современных информационных технологиях, отличаться высокой информационной культурой, но и обладать требуемым уровнем готовности именно к сетевому взаимодействию с обучающимися.

Основываясь на вышесказанном можно подчеркнуть, что актуальность поднятой проблематики обусловлена: необходимостью переосмысления теоретических и технологических аспектов учебного процесса в общеобразовательных учреждениях с учетом основных тенденций цифровизации школьного обучения; востребованностью в образовательной практике современных информационных технологий, в том числе и технологий организации сетевого взаимодействия с обучающимися; целесообразностью формирования готовности будущих педагогов к сетевому взаимодействию на этапе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к характеристике сетевого взаимодействия с обучающимися и готовности будущих педагогов к данному виду деятельности кратко остановимся на рассмотрении цифровизации школьного образования, его положительных и негативных эффектах. Как отмечал в своих работах А.В. Григорьев цифровизация образования не только детерминирует появление новых областей научных знаний, педагогических подходов и методов, но и коренным образом меняет сам учебный процесс и связанные с ним социальные практики [1, с. 32]. Как любое педагогическое нововведение цифровизация школьного обучения характеризуется наличием не только положительных, но и негативных эффектов.

Опираясь на анализ исследований в данной области [3, 4] в качестве положительных эффектов цифровизации школьного образования, мы выделяем: повышение доступности качественных образовательных услуг, нивелирование пространственных и временных ограничений образовательного процесса; эффективное решение проблем информационного и образовательного неравенства, создание условий для более продуктивной личностной самореализации обучающихся, ранее имевших ограничения в удовлетворении имеющихся образовательных потребностей; обеспечение более глубокой персонализации обучения, свободы выбора образовательного маршрута, порядка и временных границ освоения учебного

материала, частоты и интенсивности взаимодействия с учителями; повышение оперативности и эффективности обратной связи в ходе учебного процесса по всем ее составляющим (диагностической, оценочной, консультативной, коррекционной и т.п.), большая прозрачность и объективность процедуры оценивания; повышение общей насыщенности, информативности и вариативности образовательного процесса, обусловленная в том числе и применением сетевого взаимодействия с обучающимися; стимулирование самостоятельности обучающихся, принятия на себя ответственности за результативность обучения, закрепление ориентации на проявление активности и последовательности в развитии личностных ресурсов.

Однако, как мы уже отметили несмотря на наличие достаточно явных преимуществ цифровизации школьного образования ему свойственны и побочные эффекты негативного характера, а именно:

- снижение эффекта социального присутствия в условиях виртуализации взаимодействия участников образовательного процесса, что отрицательно сказывается на возможностях учителей оказывать необходимое психолого-педагогическое воздействие;

- закрепление неоднозначного отношения к информационным источникам, находящимся в свободном доступе из-за их излишнего количества, противоречивости предоставляемой информации, отсутствии возможности объективно оценить их достоверность;

- риск возникновения искажений в восприятии социальной действительности, возникающий под влиянием Интернет-среды с ее упрощенным форматом взаимодействия и передачи образов различных явлений, широкой распространенностью стереотипов;

- усиление роли Интернета как агента социализации молодого поколения, что может негативно сказаться на усвоении необходимых социальных норм и ценностей, формировании механизмов социализации и социально-психологической адаптации из-за недостатка полноценного взаимодействия с реальным социумом;

- сужение круга реальных социальных контактов обучающихся, снижение возможностей установления конструктивных межличностных отношений в классе вследствие ограниченного времени непосредственной коммуникации;

- обострение проблемы обеспечения информационной безопасности обучающихся, особенно повышение риска манипуляторного воздействия сетевых сообществ различной направленности.

Частично нивелировать возможные негативные эффекты цифровизации школьного образования может конструктивно организованное сетевое взаимодействие с обучающимися.

Под сетевым взаимодействием мы с опорой на концептуальные положения, высказанные Т.М. Третьяк [5, с. 63] понимаем организацию совместной деятельности участников образовательного процесса в общем информационном пространстве. Анализ опыта практики применения сетевого взаимодействия с обучающимися в школьном образовании показал, что наибольшее распространение получили две модели сетевого взаимодействия «Учитель-Ученик» и «Ученик-Ученик».

Модель «Учитель-ученик» предполагает организацию сетевого взаимодействия между учителем и учениками/учеником без коммуникации учеников между собой. Средствами организации сетевого взаимодействия здесь выступают сайты образовательных учреждений или сайты педагогов, образовательные порталы и платформы, электронная почта, программы, позволяющие вести переговоры в реальном времени и т.п. В рамках данной модели сетевого взаимодействия осуществляется общение учителя с учениками, индивидуальное консультирование, выдача и проверка заданий, обсуждение различных вопросов и т.д. Реализация этой модели сетевого взаимодействия позволяет решить широкий комплекс задач: обеспечить индивидуальный подход к обучающимся; в комфортных условиях организовать учебную деятельность учеников, в силу объективных обстоятельств, не имеющих возможность постоянно посещать занятия в школе, а также осуществлять дополнительную работу с учениками в соответствии с их потребностями или проблемами; расширить круг познавательных интересов обучающихся, стимулировать их активность в саморазвитии и самообразовании; используя потенциал современных информационных технологий повысить эффективность формирования у обучающихся компетентностей, востребованных в современном социуме.

Вторая модель «Ученик-Ученик» несколько расширяет функционал сетевого взаимодействия за счет организации совместной деятельности учеников. На наш взгляд наибольшей эффективностью здесь обладают сервисы, позволяющие создавать единое пространство для онлайн работы нескольких пользователей одновременно. Совместная сетевая работа под руководством учителя способствует развитию у обучающихся коммуникативных умений, в том числе и навыков сетевой коммуникации, способностей к командной работе, грамотной организации самостоятельной деятельности и т.п.

В целом внесение элементов сетевого взаимодействия в учебный процесс позволяет добиться следующих результатов:

1. Развитие информационно-аналитических умений обучающихся, а именно: умений работы с информацией (поиск, анализ, обработка и предоставление результатов в различных формах); умений организовывать и осуществлять сетевую коммуникацию, эффективно применять передовые цифровые технологии, приемы работы в сети Интернет.

2. Приращение коммуникативного потенциала учащихся, развитие у них способностей к конструктивному взаимодействию, работе в команде; формирование готовности принимать ответственность за совместные решения и результат коллективной деятельности; развитие лидерских качеств, стремления внести свой вклад в повышение продуктивности работы команды, создание комфортной рабочей атмосферы.

3. Закрепление ориентации на непрерывное саморазвитие и самообразование; оказание помощи в осознании своих потребностей, жизненных приоритетов и возможностей; развитие познавательной активности, самостоятельности и организованности в осуществлении познавательной и личностно-развивающей деятельности.

4. Расширение представлений о возможностях современных информационных технологий в жизнедеятельности человека, содействие в осознании преимуществ и потенциальных рисков цифровизации общества.

Успешное внедрение рассматриваемого нововведения в педагогическую практику возможно при определенных условиях: наличие в образовательном учреждении соответствующей информационно-технологической базы, детальной проработке механизмов осуществления сетевого взаимодействия, проведении разъяснительной работы со всеми участниками данной деятельности, подготовленности педагогических кадров к организации сетевого взаимодействия с обучающимися. Последнее из указанных условий, по нашему мнению, имеет ключевое значение.

Вышесказанное подтверждает выдвинутое нами предположение о необходимости формирования у будущих педагогов готовности к сетевому взаимодействию с обучающимися.

При раскрытии сущности и структуры готовности к сетевому взаимодействию мы опирались на исследования М.В. Гузевой [2], что помогло прийти к пониманию данного феномена как интегративной характеристики, включающей в себя комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для конструктивной организации сетевого взаимодействия и мотивационную установку на их успешное применение в практической деятельности.

В качестве основных структурных элементов готовности будущих педагогов к сетевому взаимодействию можно выделить:

1. Мотивационный компонент, включающий в себя: понимание и принятие ценностей цифровизации образования, ориентацию на их воплощение в осуществляемой деятельности; осознание значимости сетевого взаимодействия в условиях цифровизации школьного обучения, стремление максимально полно реализовать его потенциал в учебном процессе.

2. Знаниевый компонент, предполагающий наличие объективных и полных представлений о коммуникации в цифровом пространстве, особенностях и моделях сетевого взаимодействия с обучающимися, технологиях, средствах и условиях его организации.

3. Процессуальный компонент, раскрывающийся через комплекс умений, включающий в себя: владение технологиями ориентации в цифровом пространстве; навыки использования инструментальных средств и программного обеспечения для организации сетевого взаимодействия с обучающимися, применения информационных технологий для планирования, осуществления и управления различными видами деятельности обучающихся в соответствии с их потребностями и возможностями; навыки оценки и отбора цифровых ресурсов в наибольшей степени отвечающих образовательным целям и т.п.

4. Рефлексивный компонент, в состав которого входят способность анализировать и объективно оценивать собственную деятельность по организации сетевого взаимодействия; способность прогнозировать возможные трудности и риски при реализации данной инновации; критическое отношение к осуществляемой деятельности, стремление оптимизировать ее с целью достижения максимальной результативности.

Выводы. Цифровизация образования актуализировала проблему формирования готовности будущих педагогов к сетевому взаимодействию с обучающимися, под которым мы понимаем организацию совместной деятельности участников образовательного процесса в общем информационном пространстве.

Являясь неотъемлемым элементом цифрового образования сетевое взаимодействие позволяет достичь значимых результатов в формировании компетенций обучающихся, необходимых для их эффективной самореализации в современном информационном обществе. Однако успешная организация сетевого взаимодействия требует определенных условий, а именно: наличие в образовательном учреждении соответствующей информационно-технологической базы, детальной проработке механизмов и моделей сетевого взаимодействия, подготовленности педагогических кадров к осуществлению данного вида деятельности.

Готовность будущих педагогов к сетевому взаимодействию с обучающимися рассматривается нами как интегративная характеристика, включающая в себя комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для конструктивной организации сетевого взаимодействия и мотивационную установку на их успешное применение в практической деятельности. Структура готовности представлена совокупностью мотивационного, знаниевого, процессуального и рефлексивного компонентов. Предлагаемая концепция готовности к сетевому взаимодействию может быть полезна при определении приоритетов подготовки педагогических кадров к деятельности в условиях цифровизации школьного образования.

Литература:

1. Григорьев А.В. Риски цифровизации школьного образования (на материалах опроса педагогов г. Астрахани) // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – №6. – С. 31-38.

2. Гузева М.В. Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образовательной среды // Цифровое образование: новая реальность: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 16 ноября 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 33-35.

3. Игнатова Н.Ю. Образование в цифровую эпоху. – Нижний Тагил, 2017. – 128 с.

4. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. – 2020. – №2 (31). – С. 15.

5. Третьяк Т.М. Модели сетевого взаимодействия педагогов и учащихся на основе Web-сервиса // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2011. – №3. – С. 62-69.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Филипповская Наталья Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Севастопольский государственный университет», Гуманитарно-педагогический институт (г. Севастополь)

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрываются возможности применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в процессе реализации дисциплины «Практикум по организации внеурочной деятельности в начальной школе». Автор раскрывает этапы работы, на примере одного из практических онлайн-занятий, особенности взаимодействия преподавателя и студентов. Подобная практика организации дистанционного обучения позволяет активизировать познавательную деятельность студентов и оптимизировать образовательный процесс.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, онлайн-занятия, целеполагание, проектирование, мотивация студентов, формы интерактивного взаимодействия.

Annotation. The article reveals the possibilities of using distance-learning technologies (DLT) in the course of the implementation of the discipline «Workshop on the organization of extracurricular activities in elementary schools». The author reveals the stages of work, using the example of one of the practical online classes, the peculiarities of the interaction of the teacher and students. This practice of organizing distance learning allows you to activate the cognitive activity of students and optimize the educational process.

Keywords: distance learning technologies, online-classes, goal setting, design, student motivation, forms of interactive interaction.

Введение. Вынужденный и экстренный переход образовательных организаций страны на дистанционное обучение, возникший из-за эпидемиологической ситуации с коронавирусной инфекцией в мире (COVID-19 в 2020 г.), потребовал пересмотра концепции и содержания реализуемых учебных курсов, изменения коммуникации между преподавателями и студентами и внедрение ДОТ в образовательный процесс. В данных условиях вопросы эффективности образовательного процесса, персонализации и индивидуализации образования в системе дистанционного обучения становятся наиболее актуальными, и во многом определяются согласованностью не только управленческих, технических и методических ресурсов, возможностью электронной информационно-образовательной среды, но и созданными организационно-педагогическими, психолого-педагогическими, информационно-технологическими условиями.

Хотелось бы согласиться с авторами Е.А. Барахсановой, А.И. Даниловой, которые отмечают, что [1]: «реализация электронного обучения позволила осуществить гибкую систему организации учебных занятий, взаимодействие и кооперацию участников образовательного процесса, использование всего многообразия электронных ресурсов, продуктов и дидактических электронных средств в переосмыслении содержания, технологии и общей организации образовательного процесса на основе использования цифровых электронных образовательных ресурсов и средств обучения», но практика показывает, что не все перечисленные элементы системы дают качественные преобразования и предполагаемый эффект. Требуется комплексное переосмысление содержательной, организационной, технологической структур проведения практических занятий, учет психологического, эмоционального состояния студентов, особенностей интерактивного педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой) во время практических онлайн-занятий. В процессе проектирования занятия в дистанционном формате преподавателю необходимо интегрировать в образовательный процесс возможности различных систем: LMS Moodle, Skype, подобрать эффективные инструменты приложения Google (диск, документ, презентации, таблицы, класс и т.д.), продумать и организовать систему контроля и обратной связи. В процессе организации онлайн-занятий преподаватель выступает в новых профессиональных ролях: фасилитатора, координатора, тьютора, консультанта, эксперта, осуществляет организацию интерактивных форм и методов обучения, мотивирует и поддерживает студентов на каждом этапе работы, одновременно расширяя границы персональной ответственности студентов за результаты собственного образования и профессионально-личностного развития.

Изложение основного материала статьи. В процессе проектирования и реализации дистанционного курса «Практикум по организации внеурочной деятельности в начальной школе», разработанного на основе федерального образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), необходимо учесть требования к результату освоения данной учебной дисциплины. Студентам второго курса важно сформировать профессиональные компетенции, которые позволят им в реальной практике осуществлять проектирование и реализацию воспитательных программ, способствующих развитию у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, а проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, реализовывать индивидуальные маршруты обучающихся с учетом состояния физического и психического здоровья.

Сегодня востребованными становятся не только педагоги-профессионалы, но и педагоги-транспрофессионалы, способные решать задачи в смежных с образованием областях. Педагогическая профессия будет обогащаться новыми компетенциями. При этом особую значимость приобретает творческо-преобразовательная деятельность педагога, ведь он должен быть способен не только умело воспроизводить готовые методики и технологии при организации образовательного процесса, но и творчески их перерабатывать, преобразовывать, адаптировать, а также создавать авторские образовательные технологии и методические системы. От современного педагога требуется владеть научными способами общения, быть способным выявлять стратегические перспективы развития образования и подчинять им близкие и среднесрочные цели и задачи, быть готовым самостоятельно, с полной мерой ответственности принимать нестандартные решения по различным проблемам, в том числе непедагогическим [2].

В качестве примера рассмотрим сценарный план одного из практических онлайн-занятий со студентами по теме «Массовые формы организации свободного времени школьников во внеурочное время» в рамках изучаемого ими курса «Практикум по организации внеурочной деятельности в начальной школе». Сценарный план, этапы проведения, кратное содержание деятельности преподавателя и деятельности студентов, применяемые сервисы, ресурсы и технологии на онлайн-занятии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сценарный план практического онлайн-занятия по теме «Массовые формы организации свободного времени школьников во внеурочное время»

| № п/п | Этапы | Содержание деятельности | | Сервисы, ресурсы, ДОТ |
|---|--------------------------------------|--|---|--|
| | | Преподавателя | Студентов | |
| Организационно-мотивационная часть | | | | |
| 1 | Работа с мотивацией и целеполаганием | – активизация познавательной активности, побуждение к действиям; – установка на целеполагание; – эмоциональная настройка на групповую работу | – выявление смысла; – формулировка лично значимых целей и задач; – ответы на предложенные вопросы и заполнение индивидуальных таблиц | Skype, Google-опрос, Таблица «3/4/У» |
| Процессуально-деятельностная часть | | | | |
| 2 | Актуализация материала | – постановка новых познавательных задач; – организация групповой работы (проблематизация); – ведение протокола; – наблюдение и анализ | – сбор и анализ информации; – формулировка проблемы; – внутригрупповая коммуникация; – подготовка материалов к загрузке; – представление результатов группы | Skype, Google-документ (фишбоун), мозговой штурм |
| 3 | Общение | – постановка уточняющих вопросов; – организация обратной связи | – анализ результатов; – обсуждение в команде обратной связи от преподавателя | Skype, диалог, групповая дискуссия |
| 4 | Применение материала | – организация группового обсуждения по планированию содержания | – ролевое самоопределение; – определение поля собственной ответственности | Google-документ, Skype техника |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|--|---|
| | | проекта (побуждение к дискуссии); – расширение ролевого репертуара в проектных группах; – поддержка активности студентов | (создание матрицы ответственности); – выбор коммуникативных и поведенческих стратегий; – разработка плана; – подготовка материалов к загрузке; – представление результатов группы | Алекса Осборна «Список-экспресс» (SCAMPER) |
| 5 | Общение | – создание положительного микроклимата в группе; – организация обратной связи | – анализ результатов; – коллективное обсуждение обратной связи от преподавателя | Skype, диалог |
| 6 | Применение нового материала | – организация групповой работы по подготовке паспорта проекта; – поддержка участников проектной группы | – заполнение паспорта проекта; – подготовка материалов к загрузке; – представление результатов работы группы | Google-презентация, Skype, техника формат одного вопроса |
| 7 | Общение | – организация обратной связи; – поддержка заинтересованности | – рефлексия результатов защиты паспорта проекта; – взаимоподдержка | Skype групповая дискуссия |
| 8 | Обобщение материала | – формирование познавательной мотивации; – организация групповой работы по подготовке презентации и защите проекта; – оказание консультативной помощи; – организация группового обсуждения | – подготовка презентации к защите по рекомендованной структуре; – подготовка тезисов; – подготовка материалов к загрузке; – защита проекта; – формулирование вопросов на уточнение, понимание; – составление рекомендации | Google-презентация, Skype, чат, полилог, групповая дискуссия |
| Рефлексивно-аналитическая часть | | | | |
| 9 | Контроль | – организация взаимооценивания – осуществление контроля по усвоению учебного материала | – самооценка; – выполнение задания (заполнение таблиц); – подготовка материалов к загрузке | Skype, чат Moodle журнал оценок, диалог, Таблица «З/Ч/У», «Незаконченные предложения» |
| 10 | Общение | – подведение итогов практического занятия; – организация рефлексии; – ответы на вопросы студентов | – рефлексивный анализ собственной деятельности, фиксация затруднений, оценка собственной деятельности; – формулировка вопросов | Skype, чат – индивидуальные суждения, диалог, анкетирование |

Данное занятие включало в себя три взаимосвязанных части: организационно-мотивационную, процессуально-деятельностную, рефлексивно-аналитическую. Раскроем более подробно каждую часть и основные этапы практического онлайн-занятия.

В процессе работы с мотивацией и целеполаганием на начальном этапе организационно-мотивационной части практического онлайн-занятия важно пробудить у студентов познавательные и социальные мотивы. Г.И. Щукина [3] рассматривала мотивацию мощным побудителем активности личности, под чьим влиянием все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной. Мотивы позволяют студентам осознать собственные личностно-значимые смыслы учения, соотнести цели с образовательным результатом, определить свою позицию в отношениях с другими участниками проектной группы, тем самым проявить свою субъектность. Особо остро это ощущается в процессе организации дистанционного обучения, и здесь преподавателю необходимо создать доброжелательные и доверительные отношения между участниками образовательного процесса, поддерживать позитивное настроение и положительный микроклимата в группе. Следует обратить внимание, что для более эффективной работы студенты были объединены в микро-группы (по семь человек). Работа в микро-группах, способствовала определению поля персональной ответственности как за личный, так и за общий результат группы, активизировала процессы межгрупповой коммуникации за счет собственной активности в процессе обсуждения, группового поиска и корректировки планов.

Для активизации познавательной активности студентов мы применяли разнообразные графические приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). На данном этапе работы студентам было предложено заполнить таблицу «Знаю – Хочу узнать – Узнал» (Д. Огл), форма таблицы 2 представлена ниже. Данную работу студенты выполняли индивидуально. В таблице приведены обобщенные формулировки студентов.

«Знаю – хочу узнать – узнал»

| <p>Что знаем по теме?</p> <ul style="list-style-type: none"> – особенности организации внеурочных мероприятий в начальной школе; – понятие «форма», «массовые мероприятия»; – как организовать экскурсию для обучающихся; – требования к организации массовых мероприятий; – игры для организации летнего отдыха; – как планировать работу в летнем оздоровительном лагере, организовать кружок, КТД и т.д. | <p>Что хотели бы узнать?</p> <ul style="list-style-type: none"> – как привлечь обучающихся к участию в олимпиадах и конкурсах (научной направленности); – эффективные формы организации досуговой деятельности младших школьников; – что необходимо учесть в процессе планирования и организации массового спортивно-оздоровительного мероприятия для первоклассников; – как раскрыть творческие способности обучающихся и достичь ожидаемых результатов; – как организовать работу по пропаганде здорового образа жизни у выпускников начальной школы; – как привлечь родителей к участию в массовых мероприятиях класса и т.д. | <p>Что узнали? (данная колонка заполняется студентами в процессе организации рефлексивно-аналитической части занятия)</p> |
|--|---|--|
| <p>Используемые понятия, ключевые слова:</p> | | <p>Источники информации:</p> |

После заполнения таблицы студентам предстояло сформулировать направления для дальнейшей работы по теме с учетом собственных целей и задач на практическом онлайн-занятии, и сопоставить полученные результаты с результатами других членов микро-группы.

Осуществление вышеперечисленных шагов позволяет нам перейти к реализации второй процессуально-деятельностной части практического занятия, которая направлена на разработку проекта. Проектная деятельность предполагает наличие субъективно значимой для студентов проблемы, ее исследование, поиск путей решения и практического воплощения полученных результатов в том или ином продукте деятельности. Умение планировать поможет студентам не только продуктивно организовать работу в микро-группах во время практического занятия, но и в будущем осуществлять разработку проектов во внеурочной деятельности с младшими школьниками. При этом преподавателю приходится решать одновременно несколько профессиональных задач. Первое – удерживать дискурсионное пространство, в котором намеренно создается пересечение пространств «Я и Другой». Созданное пространство позволяет студентам выявить эффективные и неэффективные стратегии речевого взаимодействия и поведения. Второе – создание условий для выведения внутреннего опыта студентов вовне, при помощи диалогового взаимодействия. При этом преподаватель руководствуется принципами: открытости, доверия, диалогичности, совместной деятельности, ответственности, ролевого участия, развития и т.д. Следует отметить, что на всех этапах, данного занятия, задачи дистанционного преподавателя заключались в выявлении намерений, в инициировании размышлений, в коллективном анализе, в обсуждениях, в обнаружении студентами профессионально-личностных дефицитов, в осознании внутренних и внешних ресурсов, в осмыслении личного опыта.

В условиях неопределенности перед преподавателем вуза возникает целый комплекс непростых социальных и профессиональных проблем и задач, решение которых невозможно без постоянного обновления своего ролевого репертуара, без усложнения иерархических структур собственной деятельности, без систематического моделирования и сценирования образовательного процесса, без выбора стратегий управления образовательным процессом в режиме реального времени, без осуществления постоянной рефлексии собственной деятельности и т.д. В этой связи, следует обратить особое внимание на роли преподавателя, которые варьировались на протяжении всего практического онлайн-занятия (фасилитатор, модератор, координатор, консультант, эксперт и т.д.). Выбор роли зависит от уровня сформированности у преподавателя собственной профессиональной компетенции и владения им разнообразными инструментами и техниками групповой работы. Подобное ролевое взаимодействие способствовало изменению границ между преподавателем и студентами, освоению приемов эффективной коммуникации и продуктивного сотрудничества, а главное – отразилось в представлении продукта совместной деятельности.

Следует обратить внимание, что после каждого этапа актуализации, применения, обобщения со студентами проводилась обратная связь. Преподаватель задавал эвристические, провокационные и уточняющие вопросы, которые позволили студентам скорректировать идею, обосновать актуальность проекта, продумать направления и последовательность действий, наполнить план мероприятиями, оценить результаты промежуточной работы, пересмотреть стратегию взаимодействия в микро-группе, написать текст выступления, подготовить презентацию, защитить проект, сформулировать рекомендации. Практически на каждом этапе общения преподавателю необходимо поддерживать участников группы, отмечая их положительные качества и индивидуальные продвижения в решении общей задачи, а также снимать эмоциональное напряжение или перевозбуждение по поводу принятия / непринятия / непонимания.

Третья рефлексивно-аналитическая часть практического занятия включала в себя анализ результатов групповой деятельности, рефлексии собственной деятельности, подведение итогов и процедуру оценивания. После защиты проектов студенты приступали к самооцениванию и взаимооцениванию. Для самооценивания студентам предлагалась методика «Незаконченные предложения», которая включала в себя следующие высказывания: «В групповой работе я смогла проявить (перечислите профессиональные и личные качества) ...»; «При формулировке целей и задач проекта испытала затруднения в ...»; «В процессе групповой работы столкнулась с трудностями ... и проблемами ...»; «Самым неожиданным в работе с группой для меня оказалось...», «Мое приращение состоит в ...» и т.д. Подобная работа позволяет проанализировать и оценить результаты работы, осознать свои сильные и слабые стороны, определить направления для совершенствования профессионально-важных качеств педагога.

Взаимооценивание осуществлялось двумя способами: внутригрупповое оценивание участников «Лист индивидуальной активности» (таблица 3) и взаимооценивание участников группового проекта «Виды групповой активности участников проектной группы» (таблица 4). Подобная деятельность позволяет студентам получить обратную связь от других проектных групп, извлечь пользу для себя, увидеть ошибки в работе своей микро-группы, развить оценочные суждения и учит принимать ответственность за результаты собственного развития.

В конце практического онлайн-занятия важно вернуться к заполнению таблицы «Знаю – Хочу узнать – Узнал». Студентам необходимо проанализировать, систематизировать весь обсуждаемый материал. Записать, что удалось реализовать, что осталось непонятным, и зафиксировать новую тему для личной проработки.

Таблица 3

Лист индивидуальной активности

| Члены группы | Оцениваемые факторы | Индивидуальная оценка |
|--------------|---------------------|-----------------------|
| | 1 2 3 4 5 | |

Таблица 4

Виды групповой активности участников проектной группы

| Оцениваемые виды активности (факторы) | Вес пункта |
|---|------------|
| 1. Проектная идеи, предложения, цели, задачи (достижение) | 4 |
| 2. Руководство и организация командной работы | 4 |
| 3. Сбор/сравнение/анализ/интерпретация | 4 |
| 4. Планирование, подготовка материалов для работы | 4 |
| 5. Подготовка презентации | 4 |
| Общее количество | 20 |

Выводы. Опыт подобной проектной организации образовательного процесса в дистанционной форме реализован в Севастопольском государственном университете при подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Оценивая перспективы использования ДОТ в процессе реализации дисциплины «Практикум по организации внеурочной деятельности в начальной школе», хотелось бы обратить внимание на возможные трудности: направленность курса; роль преподавателя и студента; особенности их взаимодействия; подбор и применение ДОТ; мотивация обучающихся; контроль и оценка образовательных результатов; обратная связь. Ответы на эти и другие вопросы позволят определить систему шагов, действий, мероприятий, направленных на успешное внедрение ДОТ в систему вузовского обучения.

Литература:

1. Барахсанова Е.А. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] / Е.А. Барахсанова, А.И. Данилова / АНИ: Педагогика и психология, 2018. №4 (25). – С. 38-40. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-elektronnogoobucheniya-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede>.
2. Степанова И.Ю., Пилипчевская Н.В. Индивидуально-личностные аспекты подготовки педагога к профессиональной деятельности / И.Ю. Степанова, Н.В. Пилипчевская // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 224-227.
3. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Речь, 1988. – С. 118.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье раскрыты педагогические возможности организации смыслового чтения учащихся, включающие цели, задачи, функции и виды чтения. Обоснована актуальность решения заявленной проблемы для учащихся, испытывающих определенные трудности в восприятии, переработке и трансляции информации на уровне осмысления и понимания. Обоснована логика текстовой деятельности, отражающая условия восприятия и осмысления информации при выборе видов чтения, что позволяет активизировать решение коммуникативной задачи: научить школьников рациональным приемам чтения для осмысленного владения видами речевой деятельности (слушание, чтение, говорение и письмо).

Ключевые слова: педагогические возможности смыслового чтения, текстовая деятельность учащихся, образовательные результаты учащихся.

Annotation. The article reveals the pedagogical possibilities of organizing semantic reading of students, including goals, tasks, functions and types of reading. The relevance of solving the stated problem for students experiencing certain difficulties in perceiving, processing and broadcasting information at the level of comprehension and understanding is substantiated. The logic of textual activity is justified, reflecting the conditions of perception and comprehension of information when choosing types of reading, which allows us to activate the solution of a communicative task: to teach students rational reading techniques for meaningful possession of types of speech activity (listening, reading, speaking and writing).

Keywords: pedagogical possibilities of semantic reading, text activity of students, educational results of students.

Исследование выполнено по проекту «Методика развития читательской грамотности у обучающихся на уроках гуманитарного профиля (литература, история, русский язык, обществознание и др.)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительные соглашения № 073-03-2021-044/1 от 30.06.2021 и № 073-03-2021-044/2 от 21 июля 2021 г. к соглашению № 073-03-2021-044 от 18 января 2021 г.).

Введение. Возникновение и развитие идей перехода от традиционного обучения к цифровизации в образовании предполагает дальнейшее исследование проблемы не только взаимоотношений человека и машины, роли ИКТ в обучении, но и роли учителя в организации деятельности обучающихся в условиях традиционной и электронной среды урока. Наблюдаются при этом и негативные тенденции, связанные с необходимостью воспитания у учащихся сознательного отношения к языку и речи, сохранения традиций, обращенных прежде всего к природе человека, проявляющего интерес к развитию языковой способности, связанной с развитием видов речевой деятельности.

Развитие навыков смыслового чтения современного школьника – проблема, от решения которой зависит восприятие, информационная переработка текста как основы для познания не только языка во всем его многообразии, языковой ситуации (совокупности языковых образований), обслуживающих определенный социум, но и картины мира [4].

Можно ли в данном случае говорить о необходимости развития читательской грамотности обучающегося? С другой стороны, возникает и другой вопрос: верно ли утверждение, что «смысловое восприятие текста» позволяет установить, что количество и качество прочитанных текстов способствует восприятию и созданию текста, расширяет картину мирознания?

Изложение основного материала статьи. В заявленном контексте важно прогнозировать планируемые результаты освоения гуманитарных дисциплин, в том числе развитие универсальных учебных действий учащихся общеобразовательной организации посредством урочной и внеурочной работы с текстовой информацией [8].

Следует учитывать (прежде всего, на уроках гуманитарного профиля) личностные результаты освоения основного общего образования, которые достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности, а также в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, позволяющими соответствовать принятым в обществе правилам и нормам поведения.

Кроме того, приобретаемые метапредметные результаты, включающие универсальные базовые познавательные и коммуникативные действия, обеспечивают реализацию педагогических возможностей развития смыслового чтения, способности формулировать собственные суждения, выражать эмоции в соответствии с условиями и целями общения; распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и вести переговоры, проявляя уважительное отношение к собеседнику.

В заявленном аспекте (развитие читательской грамотности) необходимо решить комплекс задач, целенаправленно организовать работу с информацией и обеспечить:

- использование различных методов при поиске и отборе информации с учётом учебной задачи и заданных критериев;
- развитие умения выбирать, анализировать, интерпретировать, обобщать и систематизировать информацию, представленную в текстах, таблицах, схемах;
- выбор различных видов аудирования и чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее, критическое) для оценки текста с точки зрения достоверности и усвоения необходимой информации с целью решения учебных задач;
- использование смыслового чтения для извлечения, обобщения и систематизации информации из одного или нескольких источников с учётом сформулированных целей и развития навыков говорения и письма;
- находить и обосновывать аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках;
- выбирать оптимальную форму предъявления информации (текст, презентация, таблица, схема).

Предметные результаты в соответствии с заявленным аспектом смыслового чтения включают такие действия по распознаванию основных признаков текста, как членение текста на композиционно-смысловые части (абзацы); смысловый анализ текста, его композиционных особенностей. Важна направленность на познание и интерпретацию основных признаков текста, развитие навыков работы с деформированным текстом, при необходимости осуществлять корректировку восстановленного текста с опорой на образец (и без опоры на образец).

Другая важная особенность для учащихся состоит в приобретении умений информационной переработки прослушанного и прочитанного научно-учебного, художественного и научно-популярного текстов:

- составлять план (простой, сложный) с целью дальнейшего воспроизведения содержания текста в устной и письменной форме;
- передавать содержание текста, в том числе с изменением лица рассказчика; извлекать информацию из различных источников, в том числе из лингвистических словарей и справочной литературы, и использовать её в учебной деятельности;
- редактировать собственные, а также созданные другими тексты.

В то же время становится очевидным, что необходима ориентация образовательного процесса не только на достижение планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) освоения основной образовательной программы, но и на освоение вариативного содержания предметов гуманитарного профиля в проекции на другие предметы для удовлетворения интересов, потребностей, профессиональных намерений школьников.

Организация текстовой деятельности учащихся (на разных возрастных этапах обучения) и «смысловое восприятие текста» позволяют установить, каким образом количество и качество прочитанных текстов расширяет картину мирознания, духовно-нравственного развития личности, способствует восприятию и созданию текста.

«Смысловое восприятие текста» – это осмысление фактуальной (где? когда? каким образом?), подтекстовой (позиция автора на те или иные явления) и концептуальной информации (скрытый смысл текста).

Логика осмысленного чтения может включать:

- прогнозирование по заголовку, иллюстрациям, автору (если они есть);

– работу в процессе чтения («вычерпывание смысла» из первого и/или последнего предложения, выделение смысловых частей текста, прогнозирование и проверка прогнозов при опоре на прочитанное, выделение ключевых слов, запись читательских комментариев);

– работу после прочтения текста (формулировка проблемы, возможные решения, предполагаемый результат, читательский комментарий) [1; 2; 6].

Важно учитывать, что при снижении интереса обучающихся к чтению как виду речевой деятельности, наблюдается отсутствие тех ассоциаций, которые связаны не только с образами, именами, представленными в текстах художественной литературы, но и с фактами жизни и творчества писателей, представителей отраслей науки и искусства.

Педагогические возможности смыслового чтения в условиях текстовой деятельности учащихся состоят не только в выявлении проблемы смыслового восприятия текста, но и в выборе путей и средств осмысления жизненно важных для педагога и школьника ценностно-смысловых понятий: «картина мира», «нравственные ценности», «речевое поведение». То есть знания, связанные с текстами как частью культуры, необходимы и должны входить в информационную базу носителей языка.

Профессиональная миссия педагога состоит в том, чтобы помочь школьнику реализовать себя как потенциального читателя, осознающего значимость информационной переработки прочитанного для овладения словом, языком на основе понимания содержания текста. Это означает, что целью текстовой деятельности является расширение культурно-речевого кругозора обучаемых в целенаправленной работе по выработке стремления быть активным хранителем текстов и их создателем на основе интереса к осмысленному чтению.

Для решения заявленных проблем, связанных со смысловым чтением и умением владеть словом, необходимо использовать событийно-текстовый подход как возможность для обмена личностными смыслами учителя и ученика, ученика и одноклассника, ученика и представителей социума.

Событие (в том числе возникшее, осмысленное в процессе чтения и интерпретации текстов) – это эффективное средство, которое способствует формированию и коррекции представлений школьника о мире, окружающих людях и о себе как представителе определенного социума.

Перед педагогом стоит выбор: использовать имеющееся событие или проектировать и создавать его (вместе со школьником), а далее – научить школьника управлять событием самостоятельно. Событийная составляющая смыслового восприятия текста может вывести и педагога и обучающегося на событийность конкретной жизни, а также на межсобытийные связи (причина-следствие, цель-средство), на собственно практические действия, где в процессе событий (естественных или созданных) осуществляется воздействие на человека, на его представления, ценности и смыслы.

При решении ситуационных заданий в текстовой деятельности следует учитывать:

- 1) организационно-визуальный аспект (мимика, жестикация, зрительный контакт);
- 2) акустический аспект (темп речи, дикция, громкость, тембр голоса);
- 3) содержательный аспект (новизна информации, отстаиваемая позиция, оригинальность подачи информации);
- 4) языковой аспект (нормативность, правильность речи, выразительность, богатство речи).

К основным характеристикам текстовой (по сути событийной) организации деятельности школьника следует отнести:

– направленность на осмысленное чтение, то есть восприятие и переработку информации в зависимости от коммуникативной задачи;

– увеличение доли самостоятельной работы школьников в процессе выбора вида чтения;

– изменение роли учителя в процессе реализации следующих функций чтения: познавательная – для получения информации, регулятивная – для организации практической деятельности учащихся, ценностно-смысловая – для поисковой работы со словом в целях воздействия на эмоциональную, коммуникативно-речевую сферу обучающихся;

– использование информационно-коммуникационных технологий обучения для развития навыков ознакомительного, просмотрового, изучающего и критического чтения текста.

Соотнесение функций чтения с видами чтения позволяет определить коммуникативно-речевые действия ученика как достаточный уровень читательской грамотности:

– при ознакомительном чтении сосредоточиться на основной информации (чаще всего это происходит при чтении про себя);

– при просмотровом чтении осуществляется своеобразный поиск необходимых слов, словосочетаний – источников для извлечения информации;

– при изучающем и критическом чтении происходит осмысление всей или большей части информации текста.

Особую значимость для развития навыков смыслового чтения приобретает представление учащимися словесно-схематического изображения прочитанного, плана прочитанного, а также составление тематического тезауруса, то есть выбора и предъявления базовых понятий по разделу или теме.

Выводы. Педагогические возможности смыслового чтения в условиях текстовой деятельности учащихся состоят в осмыслении чтения как вида речевой деятельности учащихся, выборе целей и видов чтения с учетом функций чтения на разных возрастных этапах обучения.

В условиях интенсивного развития информационной грамотности, медиаграмотности, трансграмотности важна событийно-текстовая составляющая повышения читательской грамотности современного школьника.

Перспективным, на наш взгляд, является развитие навыков самостоятельной работы учащихся с печатными источниками: конспектирование, составление тезисов, цитирование, аннотирование, рецензирование.

Литература.

1. Дейкина А.Д. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку / А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Мир русского слова. – 2011. – № 2. – С. 77-84.

2. Ипполитова Н.А. Обучение чтению / Н.А. Ипполитова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.

3. Левушкина О.Н. Технологизация как современная тенденция российского образования. Современные технологии в преподавании русского языка: Материалы международной научно-практической конференции (2-3 октября 2020 года) / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. – Москва: МПГУ, 2020. – С. 79-82.

4. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 206 с.

5. Попова В.И. Текст как ценностно-смысловая доминанта воспитания обучающихся. – Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: м-лы междунар. н.-пр. конф. науч. ред. А.Д. Дейкина. – М.: МПГУ, 2019. – С. 176-181.

6. Попова В.И. Ценностно-смысловая коммуникация или как достичь взаимопонимания в воспитательной деятельности педагога. Проблемы современного педагогического образования, Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов / В.И. Попова. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч.3 – 355 с.

7. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 263 с.

8. Чуланова Н.А. Развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся общеобразовательной организации посредством урочной и внеурочной работы с текстовой информацией / Н.А. Чуланова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 2 (29) – С. 65-70.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Научная статья посвящена вопросу использования наглядных пособий на уроках в начальной школе. Раскрываются возможности и способы использования средств наглядности в учебном процессе. Приведены примеры реализации данной задачи в практической деятельности. Проанализированы особенности эффективности наглядных учебных пособий. Установлено, что при использовании дополнительных материалов обучения обучающиеся усваивают учебный материал быстрее.

Ключевые слова: наглядность, процесс обучения, средства обучения, учитель, урок, обучающиеся.

Annotation. The scientific article is devoted to the use of visual aids in the classroom in primary school. The possibilities and ways of using visual means in the educational process are revealed. Examples of the implementation of this task in practice are given. The features of the effectiveness of visual teaching aids are analyzed. It was found that when using additional teaching materials, schoolchildren master the educational material faster.

Keywords: visibility, learning process, teaching aids, teacher, lesson, learners.

Введение. Ученик младших классов мыслит, в представлении К.Д. Ушинского, «формами, красками, звуками, ощущениями в принципе» [2, с. 45]. Мышление его описывается как конкретно-образное. Обучение младших школьников должно сопровождаться средствами наглядных пособий. У детей, только начинающих обучение, внимание недостаточно устойчиво, они часто отвлечены непосредственно от процесса обучения. Исходя из этого с первых дней обучения детское внимание необходимо «воспитывать». Это «воспитание» возможно именно при помощи наглядностей. Работа современного учителя над развитием, воспитанием, обучением младших школьников невозможна без применения различных наглядных материалов [6, с. 97]. Проблема наглядности при обучении вновь становится актуальной за последние годы. Одним из важных средств в работе с младшими обучающимися является использование наглядности. Данная проблема рассматривается в различных работах таких известных педагогов и психологов, как И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, Г.Ф. Красножонова, А.М. Прихожан, Р.С. Немов, И.П. Подласый, В.А. Сластенин, Д.Б. Эльконин и др.

Я.А. Коменский первым предложил использование наглядности как общедидактического принципа [5, с. 65]. Принцип наглядности был значительно обогащен в трудах Г. Песталоцци. В педагогической системе К.Д. Ушинского использование наглядности в обучении органически связано с преподаванием родного языка. Ушинский считал, что лучшим средством добиться самостоятельности детей в процессе развития дара слова, служит наглядность.

Целью статьи – проанализировать особенности обучения в начальной школе с использованием наглядных учебных пособий.

Средства наглядности – это такие средства обучения, при помощи которых усвоение учебного материала напрямую зависит от качественного применения наглядных пособий и технических средств [9, с. 168]. Наглядные средства обучения обязательны к использованию в работе с детьми младшего школьного возраста. Эта идея имеет свое основание в научно-методической литературе о психологических особенностях развития внимания младшего школьника.

Изложение основного материала статьи. Из методов наглядного обучения выделяют наблюдение, иллюстрацию и демонстрацию [8, с. 90]. С помощью наблюдения активизируется ученическое любопытство к окружающему миру, анализируются природные, социальные явления, дети учатся сосредотачивать свое внимание на основном, выделять ведущие признаки, отсеивать второстепенное, менее важное. Средствами демонстрации внимание учащихся концентрируется на существенном, а не случайно выявленном, на наружных свойствах анализируемых предметов, явлений, процессов. Для объяснения учащимся чего-то нового, ранее неизвестного материала очень хорошо подходит иллюстрация. В настоящее время применение наглядных пособий, в сравнении с натуральными объектами, имеет большее количество преимуществ. Наглядность дает возможность показать необъятный круг явлений, доступных для непосредственного наблюдения и дать представление о том, что находится на дальнем расстоянии или невозможно увидеть невооруженным глазом ребенка. Спектр возможностей наглядных пособий – отличный помощник в создании нетрадиционных, уникальных, познавательных уроков для младших школьников.

Наглядность имеет следующие разновидности [4, с. 65]:

- естественная наглядность (растения, животные, полезные ископаемые), ее функция – знакомство с натуральными объектами;
- экспериментальная наглядность (явления испарения, таяния льда), служит для ознакомления с явлениями и процессами в ходе опытов, наблюдений;
- картинные и картинно-динамические наглядности (картины, рисунки, фотографии, диапозитивы, кино), предназначены для ознакомления с фактами, предметами, явлениями;
- объемная наглядность (макеты, муляжи, геометрические фигуры) позволяет познакомить с такими предметами, в которых объемное изображение играет важную роль в восприятии;
- звуковая наглядность дает возможность воспроизведения звуковых образов;
- символическая и графическая наглядность (чертежи, схемы, карты, таблицы) развивает абстрактное мышление, знакомит с условно-обобщенным, символическим отображением реального мира;
- смешанная наглядность (учебный звуковой кинофильм) наиболее полно воссоздает живое отображение действительности.

Важно знать, что для использования наглядности, определенных методик в педагогике не выявлено, поэтому применение и использование этого средства вызывает некоторые затруднения у педагога. В учителя возникает необходимость самостоятельного придумывания хода действий при использовании наглядных пособий.

До того как начать готовить к уроку какой-либо вид наглядных пособий, необходимо обдумать в какой момент уместно их применить, учитывая возможности с точки зрения дидактики. Главным образом, учитель, конструируя свой урок, обязан опираться, непосредственно на цели, задачи, планируемые результаты, то есть что в конечном итоге ученик должен вынести из этого урока. Необходимо отбирать такие пособия, которые раскроют изучаемый предмет, объект, явления с наиболее существенной стороны, позволят ученику вычленять, группировать, сравнивать те признаки, которые описывают основу представления или понятия. Учебная задача указывает на выбор оптимальной формы связи наглядности и учительского пояснения. Во-первых, наглядное пособие становится непосредственно ключом к информации, а пояснения со стороны учителя направляют, уточняют получаемые учащимися знания. Во-вторых, наглядность становится лишь опорой для понимания недоступного явления, а учитель, в главной степени, провоцирует к наблюдению, направляет детей к пониманию тех или иных фактов, явлений, предметов, помогает объяснить исследованные во время наблюдения факты. Наглядное пособие только лишь подтверждает, иллюстрирует, конкретизирует полученную от учителя информацию либо сообщение, содержащее информацию, про явления и связи, недоступные прямому восприятию [3, с. 107].

Опираясь на мнение ученых, при организации самостоятельной работы творческого или же исследовательского характера, наглядные пособия, как, непосредственно, дидактический материал могут выступать в роли источника информации для учащихся [6, с. 45]. При этом роль учителя не отходит на второй план, его задачей остается объяснение, направление на верный путь мысли учащихся.

Наглядность можно использовать не только как источник знания, но и как источник получения информации при контроле учащихся. Используя сюжетные картинки из какого-либо произведения, можно попросить учащегося пересказать отрывок. Еще один способ использования наглядности в целях контроля на уроках русского языка во втором классе, изучая раздел «Части речи» просмотреть серию из Простоквашино, при этом дав детям задание, выписать как можно больше глаголов.

То, сколько различных наглядностей вы можете применить на одном уроке, объясняется тем, каковы образовательные, воспитательные и развивающие цели урока. Иногда, для объяснения конкретного материала учителю хватает одного учебника, не используя других наглядных материалов. Напротив, для другого урока необходим целый комплекс различных наглядных пособий.

Учитывая все вышесказанное, метод наглядности – это обучение средствами демонстраирования или же иллюстрирования, целью которого становится влияние на зрительные, слуховые анализаторы для более красочного восприятия полученной информации.

Особенность применения средств наглядности во время обучения младших школьников описывается показателями сформированной ученической познавательной увлеченности, такими как:

- сконцентрированное внимание на изучаемом предмете или теме (так, заинтересованность класса распознается «внимательной тишиной»);
- ученик самостоятельно, без воздействия взрослого стремится изучить новое, узнать больше, активно участвует в беседе;
- радуется, преодолевая трудности, не останавливается на достигнутом, покоряет новые высоты;
- проявляет свои эмоции [11, с. 254].

Развитие самостоятельности, внимания, стремления к знаниям у учащихся происходит в процессе познания, вырабатывается привычка.

Увлеченные в процесс учащиеся не замечают то, что они учатся, они узнают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют словарь, запас представлений, понятий, развивают навыки, фантазируют. Используя наглядность можно вовлечь в работу даже самых пассивных детей, они начинают получать удовольствие от процесса познания, прикладывают больше усилий, чем обычно, боясь упустить любую информацию во время урока.

Внедрение в свой урок наглядных пособий делает из скучного учебного процесса, яркий, наполненный живыми эмоциями, горящими глазами детей, готовых получать все больше и больше различной информации от учителя. Дети активизируются, их работоспособность повышается, они не перестают питать поток знаний. А чем больше дети включены в процесс познания на уроке, тем успешнее происходит усвоение учебного материала, развивается познавательная активность.

Несомненно, используя наглядные пособия на уроках необходимо учитывать ряд методических рекомендаций:

- уместно ли использование наглядности среди системы других видов деятельности на уроке;
- насколько целесообразно использовать их на разных этапах урока;
- создание новых приемов для использования наглядностей, учитывая цели урока и уровень знания учащихся;
- использования разнообразных видов наглядного материала [10, с. 65].

Вариации применения наглядностей на этапах урока разнообразны. Если средство наглядности применять на этапе актуализации знаний, целью использования наглядных методов становится организация заинтересованности детей, стимулирования их активности. Применение средств наглядности на этапе открытия нового знания, в середине урока наглядность решает задачу усвоения нового и развития активности. Исходя из этого, наглядные методы можно применить на любом из этапов урока, учитывая методические требования. Кроме того, их можно использовать не только на разных этапах уроков, но и на разных типах. Используя наглядные методы на уроке объяснения нового материала, учащиеся должны быть скоординированы для устных рассуждений. Закрепляя пройденный материал, можно использовать наглядность как опору для воспроизведения изученного [7, с. 176].

Используя наглядные пособия на уроках важно учитывать ряд методических условий:

- возрастные особенности;
- использование наглядности должно быть уместно;
- демонстрируемый предмет должен быть виден всем учащимся;
- обязательно выделять главное, существенное при показе иллюстраций;
- тщательно продумывать пояснения в ходе демонстрации явлений;
- наглядность должна быть совместима с содержанием материала;
- участие учащихся в поиске необходимой информации в наглядных пособиях или демонстрационных материалах [1, с. 36].

Выводы. Таким образом, использование наглядных пособий развивает абстрактное мышление младших школьников, способствует овладению учениками важнейшими мыслительными операциями, в том числе и развитию воображения.

Литература:

1. Аппарович Н.И. О системе наглядных средств обучения // Преподавание истории в школе. – 2017. – № 5. – С. 97-101.
2. Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И. Младший школьник: Помоги ему учиться. Книга для учителей и родителей. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Союз, 2000. – 159 с.
3. Вергелес Г.И., Денисова А.А. Технологии обучения младших школьников: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: стандарт третьего поколения. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 254 с.
4. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / под ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб., 2019. – 428 с.
5. Грозан Н.Ф., Прудникова Т.И. Дидактические принципы Я.А. Коменского: принципы реализации в современной школе // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 2. – С. 63-66.
6. Десятов Д. Использование наглядности как средства формирования предметных компетенций учащихся на уроках истории // Научные записки ЗНУ, Серия: Педагогические науки. – 2017. – № 88. – 256 с.
7. Иванова Н.Ю. Использование современных педагогических и информационных технологий в образовательном процессе для активизации творческого потенциала учащихся. – 2016. – 412 с.
8. Лавлинский С.П. Технология литературного образования: Коммуникативно-деятельностный подход. – М.: Процесс-Традиция, 2018. – 364 с.
9. Маранцман В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике // Литературное и речевое развитие школьников. – СПб., 2018. – 369 с.
10. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 2016. – 261 с.
11. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 416 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Рамазанова Эльмира Асановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования умений творческого рассказывания детей седьмого года жизни. Проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. В статье предложено теоретическое обоснование проблемы обучения творческому рассказыванию детей седьмого года жизни, описано понятие и сущность творческого рассказывания, раскрыты особенности формирования умений творческого рассказывания детей у детей седьмого года жизни.

Ключевые слова: дошкольник, словесное творчество, творческое рассказывание, дети седьмого года жизни.

Annotation. The article is devoted to the current problem of the formation of creative storytelling skills of children of the seventh year of life. The psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem is analyzed. The article offers a theoretical justification of the problem of teaching creative storytelling to children of the seventh year of life, describes the concept and essence of creative storytelling, reveals the features of the formation of children's creative storytelling skills in children of the seventh year of life.

Keywords: preschooler, verbal creativity, creative storytelling, children of the seventh year of life.

Введение. Развитая речь является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве, так как, дошкольное детство – это период активного усвоения ребенком родного языка, становления и развития всех сторон речи. В процессе развития речи дошкольников решаются задачи умственного, эстетического и нравственного развития детей.

В настоящее время изучению развития словесного творчества дошкольников посвящено большое количество научно-исследовательских работ. Вопросы формирования детского словесного творчества исследовались Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, Л.М. Ворониной, Э.П. Коротковой, и рядом других ученых, разработавших тематику и виды творческого рассказывания, приемы и последовательность обучения.

Т.А. Алиева [1] считает, что речь представляет собой один из самых важных компонентов человеческой деятельности, ведь без речи невозможно общение, мышление и другие процессы. Речь является творческим видом деятельности, несмотря на тему, её содержание и средства, выбираемые говорящим для выражения этого содержания.

По мнению Васьковой О.Ф. [3] речевое творчество представляет собой самостоятельный специфический вид художественного творчества.

Этот вид художественного творчества воспроизводится в речи и ярко показывает, насколько говорящий владеет языком, достаточен ли уровень его речевой компетенции, а также проявления желания и способности.

Чуковский К.И. [11] считает, что для дошкольника речевое творчество это способ решения необычной, новой для него задачи. Так как в процессе такого вида творчества он создаёт новую речевую форму, или самостоятельно приобретает новое для него знание. То есть, речевое творчество можно отнести к продуктивным видам деятельности, целью которого является создание связного, логически выстроенного текста, к примеру, загадка, рассказ, составленный по картинкам, сказка и другое. Структура речевого творчества состоит из трёх компонентов: когнитивного (познавательного); рефлексивного (аналитического); продуктивного (преобразующего).

Все эти компоненты, как считает Веснина О.А. [5], имеют тесную связь с творческой мотивацией ребёнка, в первую очередь. Отсюда возникает закономерный вывод об интересе дошкольника к продукту речевого творчества, который им создаётся.

Изложение основного материала статьи. Дошкольный возраст, входящий в сенситивный период – это время формирования и развития творческой речевой деятельности у ребёнка, который занят общением и активным познанием окружающего мира.

Детское речевое творчество выражается в следующих формах: в словотворчестве (создании детьми новых слов); в творческом рассказывании; описании произведений искусства; в поэтическом творчестве (создании собственных загадок, небылиц, стихотворных произведений); в сочинении сказок (рассказов, историй, приключений).

Находя новые слова и словосочетания, изобретая их в своей речи, дошкольник проявляет словотворчество, отражая тем самым конкретные образы, явления и картины, которые имеются в его сознании. И, несмотря на то, что новые слова, отражающие эти образы, складываются фактически на основе уже имеющегося, прошлого опыта, в тоже время они не точная копия услышанного и увиденного ребёнком, запечатлённого его опытом. Такое изменение знакомых понятий связано с работой детского воображения, которое строит новое уже из известного, преобразуя его самым творческим способом.

Словотворчество представляет собой один из этапов развития речи ребёнка дошкольного возраста, в то же время, это показатель освоения им окружающей его действительности, выражающее в изучении природы слова, предложения, текстов.

Творчество представляет деятельность, направленную на создание чего-то нового, оригинального, в процессе которого человеком проявляется воображение, реализуется собственный замысел и самостоятельно находят средства для его воплощения. Творчество является общественной ценностью, в результате проявления творчества появляется совершенно новый продукт, не известный до этого времени. В творчестве дошкольник открывает для себя ценности познания, преобразования, переживания, которые приводят к обогащению его мира и способствуют проявлению творческих качеств личности. Детское творчество представляет собой форму детской деятельности, в которой проявляет активность и самостоятельность, отходит от общеизвестных образцов и стереотипов, проводя эксперименты, изменяя мир и создавая нечто новое для других и для себя.

Словотворчество, как наиболее сложный вид творчества, служит показателем уровня развитости достаточного владения языком и речевой компетентности и, следовательно, важно рассмотреть, каким именно образом происходит её формирование и развитие в дошкольном возрасте, именно в возрасте семи лет. Кратко коснёмся процесса речевого развития и зарождения словотворчества у ребёнка дошкольного возраста до семи лет.

Первоначальные предпосылки процесса словотворчества начинаются у дошкольника ещё в раннем периоде, когда начинает формироваться осознанная речь и овладение всеми компонентами речевой системы. Как правило, это происходит в возрасте от трёх до трёх с половиной лет.

После этого, наступает следующий этап формирования словесного творчества, с пяти с половиной лет и до семи. На этом этапе ребёнок шаг за шагом осваивает словесное творчество. Он начинает проявлять речевую активность, выстраивать самостоятельные речевые конструкции, пытается отступать от привычных шаблонов, окружающих его.

В процессе речевого творчества ребёнок сосредоточен на создании нового продукта, в его речи появляются новые слова, которые могут быть подхвачены другими детьми либо он использует слова других. В возрасте семи лет, когда ребёнок уже стоит на пороге начального школьного обучения, словотворчество продолжает активно развиваться, как психическое свойство личности и позже, уже на этапе школьного обучения, оказывает существенное влияние на овладение письменной речью. Это активное развитие словесного творчества продолжается с семи и до одиннадцати лет. Такое активное развитие словотворчества, как считает Алексеева М.М. [1], именно в старшем дошкольном возрасте, к которому относятся дети семи лет, объясняется его сложностью в качестве деятельности ребёнка.

Заниматься речевым творчеством дошкольник может только в том случае, если у него накоплен достаточно большой запас знаний об окружающем его мире, который становится основой для содержания собственного словотворчества. В старшем дошкольном возрасте ребёнок овладевает сложной формой связной речи, расширяется активный словарь и пополняется пассивный, позволяя ему более свободно манипулировать словесными единицами.

Дошкольники получают возможность в процессе словотворчества действовать самостоятельно, по собственному замыслу. Меняется характер воображения, которое их репродуктивного, механически воспроизводящего, переходит в творческое. Гризик Т.И. [7] считает, что старший дошкольный возраст предоставляет ребёнку уникальные возможности в области словесного творчества, что подчёркивается во многих исследованиях. Это связано с тем, что ребёнок семи лет уже способен придумывать оригинальные сюжеты в устной форме в результате или под влиянием целенаправленного обучения. В дошкольном возрасте, как начальном этапе образования ребёнка, происходит становление его личностных качеств.

Такие исследователи, как Н.А. Ветлугина [4], Чичканова Т.А. [10] и др., изучающие вопрос развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста, к которым относится и способность к словесному творчеству, отмечали, что мотивация к творчеству несёт с собой и появление качеств личности, которые можно представить как характеристику творца. Это такие качества, как любознательность, творческая инициатива, художественно-творческая активность, самостоятельность, увлечённость процессом творческой деятельности, целенаправленность, эмпатия, потребность к сотрудничеству в творческой деятельности. Исследователи отмечают, что эти качества достигают определённого уровня развития только к концу старшего дошкольного возраста, то есть, к семи годам.

Т.С. Комарова [8], придерживаясь общепсихологического и личностно-деятельностного подхода, определяют структуру художественно-творческих способностей дошкольников к разным художественным видам деятельности. По их мнению, главным компонентом этих способностей являются психические познавательные процессы, необходимые для всех и специфические для конкретного художественного вида деятельности.

Также некоторые исследователи, помимо вышеуказанных компонентов, добавляют в структуру художественно-творческих способностей дошкольников личностные качества. Исследование психических процессов показывает их неразрывную связь и взаимопереходы. В тоже время, стоит отметить, что приоритетным в художественных видах деятельности является эстетическое восприятие, так как именно благодаря ему у ребёнка появляется стремление к творческому замыслам.

Как уже подчёркивалось ранее, многие исследователи указывают на взаимосвязь словотворчества и восприятия произведений художественной литературы и фольклора старшими дошкольниками. А.Е. Шибицкая [11], О.С. Ушакова [9] и другие исследователи отмечают в своих трудах особенности восприятия художественной литературы старшими дошкольниками. Так, в частности они указывают, что в этом возрасте ребёнок обладает способностью воспринимать композицию произведений, улавливать их сюжетную линию, динамику событий, отношения героев друг к другу.

О.С. Ушакова [9] в своих исследованиях зафиксировала взаимосвязь между восприятием детьми семи лет художественной литературы и словесным творчеством. Это взаимодействие происходит на основе развития поэтического слуха. Ушакова расшифровывает это понятие, как способность чувствовать выразительные средства художественной речи и в какой-то мере осознавать их. Также сюда автор относит способность к различению жанров, понимание их особенностей, осознание связи компонентов художественной формы с содержанием литературного произведения.

В дошкольном возрасте уже достаточно хорошо освоены выразительные средства языка, что даёт возможность старшему дошкольнику выбирать и рационально сочетать их при оформлении и презентации своего рассказа, сказки, загадки. Развитие речи, мышления, воображения приводит к бурному росту словесных форм воображения, тесно связанных

с развитием речи. Стоит отметить, что у детей семи лет может наряду с повышением активности словотворчества наблюдаться и спад деятельности в этом направлении.

Однако, практика показывает, что после возраста 5 лет у детей происходит спад в словотворчестве. К.И. Чуковский [11] причину этого явления видел в снижении природной чувствительности к языку, потерей лингвистической гениальности. Объясняется такой спад желанием дошкольника стать взрослым и связанное с этим стремление говорить правильно, как говорят взрослые. Подражая взрослым, ребёнок может совсем исключить из своей речи всякую словотворческую деятельность.

Дети семилетнего возраста отличаются более тонкой наблюдательностью, повышенной чуткостью к выразительным средствам языка, чем дети младшего возраста. Это приводит к большей точности речи, к повышению её образности, причём дети начинают использовать привычные, общепринятые выразительные средства. Но приводит к меньшим проявлениям словотворчества в их речи.

В результате воздействия разных причин, дети начинают стесняться своих творческих речевых проявлений и стараются избежать их в своей речи, постепенно теряя способность к словесной импровизации и экспериментам. Но этого можно избежать, если перед детьми будет ставиться коммуникативная задача, для решения которой необходимо найти новое, неизвестное слово, что будет стимулировать поисковую деятельность детей семи лет и овладению ими словотворчеством с новой стороны, как средством художественной выразительности.

Выводы. В старшем дошкольном возрасте ребёнок активно использует словотворчество в своей речи. Это объясняется тем, что к этому возрасту, дошкольники накапливают определённый опыт познания окружающего мира, они достаточно хорошо знакомы с законами языка, грамматическими правилами, у них накапливается большой запас активной лексики, развивается связная речь, а также они умеют выражать свои эмоции и впечатления. Придумывая свои оригинальные сюжеты и воплощая в них собственный замысел, дети седьмого года жизни переходят в словесном творчестве на новую ступень – от придумывания новых слов к созданию маленьких произведений в виде рассказов, стихов, сказок. Но у некоторых детей этого возраста может наблюдаться спад словесного творчества по причине стремления дошкольников к подражанию взрослым и правильному построению своей речи.

Литература:

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2014. – 400 с.
2. Алиева Т.А. Художественная литература для детей 5-7 лет / Т.А. Алиева, Н.Е. Васюкова. – М., 2014. – 150 с.
3. Васькова О.Ф. Сказка-терапия как средство развития речи детей дошкольного возраста / О.Ф. Васькова, А.А. Политыкина. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.
4. Ветлугина Н.А. Основные проблемы художественного творчества детей / Ветлугина Н.А. // Художественное творчество и ребенок. – М., 2010. – С. 24- 28
5. Веснина О.А. Развитие речевого творчества в старшем дошкольном возрасте / О.А. Веснина // Вопросы дошкольной педагогики, 2017. – №2.1. – С. 4-6.
6. Ворошнина Л.В. Влияние русских народных сказок на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста / Л.В. Ворошнина // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей, 2012. – № 3. – С. 31-33.
7. Гризик Т.И. Развитие речи детей 6-7 лет: методическое пособие / Гризик Т.И., Тимошук Л.Е. – М., Просвещение, 2016. – 224 с.
8. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т.С. Комарова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. – 160 с.
9. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 288 с.
10. Чичканова Т.А. Продуктивная художественная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.А. Чичканова // Молодой ученый, 2016. – № 5.6. – С. 112-115.
11. Чуковский К.И. От двух до пяти: книга для родителей / К.И. Чуковский. – М.: Педагогика, 1995. – 384 с.
12. Шибицкая А.Е. Словесное творчество детей 6-7 лет на материале русских народных сказок / А.Е. Шибицкая // Художественное творчество детей в детском саду. – М., 1974. – 180 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево),
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПРИМЕНЕНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье обоснована необходимость специального обучения педагогов общеобразовательных школ использованию различных цифровых инструментов и дистанционных образовательных технологий, эффективных в условиях инклюзивного образования. Представлены структура и основное содержание дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, направленной на совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников в области использования дистанционных образовательных технологий в инклюзивном образовании детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: особые образовательные потребности детей; особенности в развитии обучающихся с ОВЗ; дополнительная профессиональная программа; педагогическая поддержка; совершенствование компетенций педагогических работников; инклюзивное образование; дистанционные технологии.

Annotation. The article substantiates the need for special training of teachers of secondary schools to use various digital tools and distance learning technologies that are effective in inclusive education. The article presents the structure and main content of an additional professional training program aimed at improving the professional competencies of teachers in the field of using distance educational technologies in inclusive education of children with disabilities and disabilities.

Keywords: special educational needs of children; features in the development of students with disabilities; additional professional program; pedagogical support; improving the competencies of teaching staff; inclusive education; distance technologies.

Введение. Инклюзивное образование на всех его уровнях становится реальностью современной жизни [14]. Качество данной формы получения образования должно отвечать потребностям всех участников образовательных отношений, а для этого, безусловно, необходима специальная подготовка тех, кто выполняет социальный заказ, и тех, кто является заказчиком. Педагог выступает носителем опыта включающего образования, он взаимодействует с обучающимися и их родителями, членами семьи, другими педагогами. От уровня его подготовки к работе в условиях инклюзии зависит удовлетворенность всех участников образовательных отношений, достижимость решения задач, поставленных перед инклюзивным образованием. Анализ педагогической практики, тем не менее, показывает отсутствие должной подготовки педагогических работников для работы с детьми, имеющими те или иные ОВЗ [12], тем более, что речь идет о совместном обучении.

Изложение основного материала статьи. Необходимость разработки дополнительной профессиональной программы «Организация инклюзивного образования детей с ОВЗ и инвалидностью с применением дистанционных образовательных технологий» (автор-составитель – Романова Г.А, к.п.н., доцент кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет») обусловлена государственным заказом на формирование и непрерывное совершенствование компетенций педагогических работников [9] в сфере инклюзивного образования [1; 4]; развитие у них способности использовать цифровые инструменты и дистанционные технологии [5], эффективные в обучении, развитии, воспитании и социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями [2; 7], в создании особой, толерантно воспитывающей среды, в условиях социального многообразия [3; 13]. Вопрос формирования эффективного социального взаимодействия не только между сверстниками, но и среди взрослых людей в отношении лиц с ОВЗ на протяжении долгого времени волнует многих ученых, практиков и исследователей [7; 8; 11].

В настоящее время актуализирована роль воспитывающего потенциала общеобразовательных дисциплин [6; 10] в формировании социальных компетенций школьников, что также подчеркивает важность проектирования и реализации дополнительных профессиональных программ, направленных на обучение педагогов работать с детьми, имеющими ОВЗ и/или инвалидность, в условиях дистанционного включающего образования.

Целевой аудиторией предлагаемой вашему вниманию программы повышения квалификации являются учителя общеобразовательных организаций. Достижение планируемых образовательных результатов обучающихся по данной программе обеспечивается адресной направленностью ее содержательного и технологического компонентов, что предполагает выявление стартового уровня соответствующих компетенций педагогов. С этой целью на первом занятии предусмотрено входное тестирование. Тест выполняется слушателями в электронной образовательной среде с использованием цифровых инструментов, что позволяет практически сразу получить необходимую информацию и скорректировать образовательный маршрут, обеспечивая вариативность форм работы и содержания дополнительной профессиональной программы. По результатам мониторинга будет происходить комплектование учебных групп.

Индивидуализация маршрута обусловлена, как минимум, двумя факторами: во-первых, это знание характеристик особых образовательных потребностей, специальных образовательных условий освоения образовательной программы обучающимися с ОВЗ и / или инвалидностью той или иной нозологии в условиях инклюзии, во-вторых, степень осведомленности в использовании дистанционных образовательных технологий, включая применение цифровых инструментов.

С учетом востребованности в углубленном изучении тех или иных аспектов учебного материала обучающимся необходимо рекомендовать разнообразные дополнительные источники информации, в том числе электронные библиотечные системы и базы данных. Программой предусмотрены также индивидуальные и групповые консультации с преподавателем.

Каждый обучающийся в процессе освоения данной программы должен принять участие в индивидуальной и коллективной творческой деятельности по применению дистанционных образовательных технологий в инклюзивном образовании детей с ОВЗ и инвалидностью, получить опыт проектирования занятия с использованием цифровых образовательных ресурсов в обучении данной категории школьников в дистанционной форме.

В процессе освоения программного материала слушатели познакомятся с особенностями планирования и проведения учебных занятий для детей с ОВЗ и инвалидностью с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях инклюзивного образования, научатся планировать и проводить учебные занятия для детей с ОВЗ и инвалидностью с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях инклюзии. Таким образом, содержательный компонент программы направлен на формирование (развитие) компетенций педагогических работников в сфере инклюзивного образования детей и формирование системных знаний о применении дистанционных образовательных технологий в учебном процессе. Технологический компонент программы обеспечивает практику формирования компетенций, необходимых для осуществления образовательного процесса в условиях совместного обучения детей с ОВЗ и / или инвалидностью с использованием дистанционных технологий.

Программа реализуется в очно-заочной форме и рассчитана на 36 академических часов. Программа включает 12 лекций, 17 часов практики, а также 5 часов самостоятельной внеаудиторной работы. Входное и итоговое тестирование занимают 2 часа. Поддержка обучающихся обеспечивается электронной информационной образовательной средой (ЭИОС) вуза (например, ЭИОС Moodle), где располагаются дополнительные материалы, рекомендации, а также инструменты мониторинга образовательных достижений обучающихся. Аттестационные процедуры по программе повышение квалификации включают промежуточную и итоговую аттестацию. Оценка работ дифференцируется как «зачтено» и «не зачтено». Итоговая аттестация – «зачет».

Обучающийся считается аттестованным при успешном выполнении заданий промежуточного контроля, практического задания и итогового теста. Итоговая аттестация обучающихся – зачет – осуществляется на основе совокупных результатов промежуточной аттестации, практических заданий и итогового теста.

Рассмотрим особенности организации контактной и внеаудиторной работы обучающихся по данной программе педагогов.

Тема 1. «Характеристика особых образовательных потребностей, специальных образовательных условий освоения образовательной программы обучающимися с ОВЗ и / или инвалидностью в условиях инклюзии». Содержание лекции (2 часа) направлено на совершенствование и систематизацию знаний обучающихся в области инклюзивного образования детей, в том числе рассматривается понятие ОВЗ, нозологические формы ОВЗ, формы образования детей с ОВЗ; особенности в развитии обучающихся с ОВЗ, формирующие их особые образовательные потребности. Это обзорная лекция, которая носит проблемный характер.

Содержание тем 2, 3, 4, 5, 6 соответственно посвящено характеристике особых образовательных потребностей, специальных образовательных условий освоения образовательной программы в условиях инклюзии школьниками с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, с множественными (комплексными) нарушениями. По каждой теме планируется лекция и практическое занятие (по 2 часа). Для обсуждения предлагаются следующие вопросы:

1. Возможности и трудности инклюзивного онлайн-обучения детей с ОВЗ (с учетом нозологии).
2. Коррекция учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей с ОВЗ в образовательном процессе в условиях инклюзии и дистанта.
3. Технологии, направленные на формирование у обучающихся с ОВЗ социально-образовательных компетенций.
4. Способы коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе, протекающем в условиях инклюзии (с учетом конкретной нозологии).

Практические занятия предполагают интерактивные формы работы обучающихся педагогов: деловые игры, «мозговой штурм», различные виды дискуссий, ситуационный анализ и т.д. Обращаем внимание на то, что ошибочным будет «перевод» возможностей практики в пассивное слушание преподавателя. Важно обеспечить активность обучающихся педагогов в освоении программного материала. Весьма уместно будет использовать их собственный практический опыт.

Каждое практическое занятие завершается выработкой конкретного продукта (памятка, рекомендация, ситуация для анализа и размышления и т.п.).

Рассмотрим следующие темы программы. Тема 7. «Виды дистанционных образовательных технологий. Цифровые мобильные приложения и инструменты». Практическое занятие (2 часа) предполагает обсуждение практик использования дистанционных образовательных технологий и соответствующую систему упражнений. Необходимо обеспечить каждому обучающемуся доступ в интернет и возможность использования цифровых инструментов.

Тема 8. «Цифровой инструментарий в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ и/или инвалидностью». Это самостоятельная внеаудиторная работа (5 часов). Слушателям предлагается разработать один из этапов урока, занятия по внеурочной деятельности, внеклассного мероприятия (на выбор), реализуемого в инклюзивной форме с использованием цифровых ресурсов (Lino, Kahoot, Plickers, Mentimeter, Presefi, Nearpod, Quizizz или др.). Необходимо отразить особенности организации данного этапа именно в условиях инклюзии. Самостоятельная работа организуется под руководством преподавателя и может проходить частично или полностью как в синхронном, так и в асинхронном формате.

Для этого данная программа обеспечивается электронной поддержкой на платформе вуза (например, ЭИОС Moodle), что позволяет сопровождать обучающегося по ходу работы над заданием и оказывать необходимую адресную помощь. В ЭИОС также создается форум (чат, семинар и т.п.), где обучающиеся обмениваются мнениями, актуализируют проблемы и затруднения, с которыми сталкиваются при выполнении заданий самостоятельной работы и в условиях профессиональной практики.

Тема 9. «Разработка занятия в условиях инклюзии с применением дистанционных образовательных технологий». Практическое занятие (5 часов) начинается с обсуждения проблем, которые возникли у слушателей в ходе использования цифровых образовательных ресурсов в дистанционном образовании детей с ОВЗ и/инвалидностью в условиях инклюзии. Практическое занятие во многом опирается на опыт самостоятельной работы по Теме 8 и на уже состоявшийся опыт профессиональной деятельности. Форма работы – круглый стол.

Анализ материалов форума позволяет преподавателю проанализировать и обобщить проблемы, заявленные обучающимися педагогами, предложить их к рассмотрению во время круглого стола. Целесообразно подготовить также описание различных проблемных ситуаций и предложить их обучающимся для анализа, обсуждения и выработки рекомендаций.

Вторая часть практического занятия предполагает групповую работу обучающихся, в ходе которой готовится проект инклюзивного занятия для детей с ОВЗ и/или инвалидностью, реализуемого в условиях дистанта с использованием цифровых ресурсов. Здесь используется опыт, приобретенный в профессиональной практической деятельности, и материалы, подготовленные в ходе самостоятельной работы.

Принцип формирования групп обусловлен спецификой затруднений обучающихся, актуальными потребностями и уровнем сформированности планируемых компетенций.

Обратим внимание на особенности организации практической работы обучающихся педагогов. Это всегда интерактивная деятельность, обеспечивающая участие каждого в индивидуальной и коллективной творческой работе по приобретению планируемых компетенций. Практическая работа опирается на собственный опыт обучающихся и сферу их профессионально-образовательных потребностей.

Практическое занятие обязательно включает разработку практико-ориентированного продукта совместной деятельности обучающихся (рекомендации, памятки, алгоритмы деятельности, схемы, опорные сигналы, ситуации для анализа, планы).

Каждое практическое занятие заканчивается этапом рефлексии.

Следует также отметить риски, затрудняющие достижение поставленных в программе целей. Встречается упрощенное понимание отдельными педагогами сущности и специфики инклюзивного образования. Не все педагогические работники и иные субъекты образовательных отношений имеют положительную мотивацию к деятельности в условиях инклюзии. Сохраняются стереотипы педагогов как в отношении эффективности инклюзивной формы образования, так и в применении в новых условиях традиционных педагогических технологий, весьма неэффективных для обучения в инклюзивной образовательной среде. Не всегда методические и иные службы школы способны оказать адресную помощь субъектам инклюзии (родителям в том числе), а субъекты, в свою очередь, проявляют недостаточную готовность к преобразованиям в соответствии с требованиями инклюзии и реализации ее задач в условиях дистанта. При проектировании и проведении занятий можно рекомендовать использование инсерт-приема, а также инструменты SWOT-анализа.

Выводы. Достижение целей и задач инклюзивного образования, безусловно, обеспечивается подготовленностью тех, кто выполняет соответствующий социальный заказ, и тех, кто является заказчиком. Инклюзивное образование, по мнению специалистов, может быть успешно реализовано и в условиях дистанта. На подготовку педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий для работы в инклюзивном классе при освоении обучающимися образовательных программ в дистанционной форме и направлена дополнительная профессиональная программа (программа повышения квалификации) «Организация инклюзивного образования детей с ОВЗ и инвалидностью с применением дистанционных образовательных технологий». Программа имеет практикоориентированный характер, каждое занятие заканчивается выработкой конкретного продукта совместной или индивидуальной деятельности участников. Планирование и проведение занятий предполагает предвосхищение возможных вызовов и рисков и своевременную коррекцию содержания и технологий его реализации. Адресность реализуемой программы обеспечивается формированием индивидуального

образовательного маршрута, в основе планирования которого лежит конкретный запрос обучающегося, отражающий его теоретико-практическую потребность в том или ином материале или опыте деятельности.

Литература:

1. Ахметова Д.З. Инклюзивный подход к психолого-педагогическому сопровождению обучения с применением дистанционных образовательных технологий: научно-методическое пособие / Д.З. Ахметова. – Казань: Познание, 2014.
2. Замалетдинова Н.Ш. Креативные технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Н.Ш. Замалетдинова, И.Г. Морозова, Н.А. – Казань: Познание, 2014.
3. Зубова Е.И., Нечаев М.П. Проектирование и развитие толерантно воспитывающей среды в условиях социального многообразия: монография / Е.И. Зубова, М.П. Нечаев. – М. АСОУ, 2016.
4. Инклюзивное образование: психолого-педагогические особенности обучающихся с ОВЗ / авт.-сост. Т.Д. Лукьянова, С.Е. Жуйкова. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 2016.
5. Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О.В. Калимуллина, И.В. Троценко // Открытое образование. – 2018. – № 22. – С. 61-73.
6. Нечаев М.П. Рефлексивные технологии воспитания в современной школе. Учебно-методическое пособие / М.П. Нечаев. – М.: «5 за знания», 2009.
7. Пасторова А.Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге: монография / А.Ю. Пасторова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2012.
8. Романова Г.А. Воспитывающий потенциал образовательной инклюзии / Г.А. Романова // The Newman in Foreign Policy. – 2018. – № 43 (87). – С. 28-31.
9. Романова Г.А. Об организации системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 2. – С. 404-411.
10. Романова Г.А. Реализация воспитательного потенциала общеобразовательных дисциплин // Педагогическая лаборатория. Орехово-Зуево: РИО МГОГИ. – 2012. – № 2. – С. 25-30.
11. Романова Г.А. Проблемы социализации детей и подростков в каникулярный период. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
12. Романова Г.А., Немова Ю.Ю. О готовности педагога к работе в условиях инклюзии / Г.А. Романова, Ю.Ю. Немова // Обучение истории и обществознанию детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. – С. 77-85.
13. Штанько И.В. Модель индивидуальной образовательной траектории профессионального совершенствования педагога дополнительного образования / И.В. Штанько // Человеческий капитал. – 2012. – № 4. – 160 с.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (Дата обращения 22.06.2021).

Педагогика

УДК 37.013.43

кандидат педагогических наук Романова Мария Никифоровна

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

бакалавр Филиппова Сардаана Феоктистовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы о формировании этнокультурных знаний у младших школьников. Для этой цели была разработана и апробирована авторская программа кружка по обучению обучающихся технике плетения из конского волоса. Также представлены результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: этнокультурные знания, кружковые занятия, младшие школьники.

Annotation. The article reveals the questions about the formation of ethnocultural knowledge among primary schoolchildren. For this purpose, the author's program of the circle for teaching students the technique of weaving from horsehair was developed and tested. The results of the pedagogical experiment are also presented.

Keywords: ethnocultural knowledge, circle classes, younger students.

Введение. Особая роль во взаимопонимании различных народов принадлежит искусству, содержащему ценные идеи и веками проверенный опыт воспитания. Искусство как часть этнической культуры неразрывно связано с процессами, происходящими в обществе, и служит одним из проявлений этнокультурного сознания личности. Поэтому целесообразно знакомить учащихся не с искусством «вообще», а с наиболее близким и доступным для учеников, конкретным его проявлением, аккумулирующим в себе специфику местных условий, социально-исторические особенности региона, национальную психологию, своеобразие культуры края. Региональное искусство, отражая в художественных образах исторический, духовный и эстетический опыт, является выражением глубинных представлений народа о мире и человеке, способствует глубокому пониманию развивающейся личностью собственных корней, осмыслению ею своего места и предназначения в окружающем этнокультурном пространстве. Кроме того, педагогическая деятельность в условиях конкретного региона немаловажна без опоры на специфические формы обучения и воспитания детей как представителей определенной национально-культурной среды [2].

Изложение основного материала статьи. Этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия, становление и воспитание личности на традициях культуры этноса, сочетающих моноэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту [1].

Цель нашего исследования заключалась в выявлении влияния кружковых занятий по авторской программе на формирование этнокультурных знаний младших школьников.

– приобщение учащихся к национальным традициям на основе работы с конским волосом;

- обучение новым возможностям работы с конским волосом – прессования, аппликация, мозаика;
- разработка и реализация индивидуальных или групповых творческих проектов;
- участие в различных выставках, конкурсах, реализация продуктов.

Кружковые занятия включают в себя теоретическую часть и практическую деятельность обучающихся.

Теоретическая часть дается в форме бесед с просмотром иллюстративного материала (с использованием компьютерных технологий). Изложение учебного материала имеет эмоционально – логическую последовательность.

На практических занятиях дети учатся аккуратности, экономии материалов, точности исполнения работ, качественной обработке изделия. Особое внимание уделяется технике безопасности при работе с инструментами.

Подведение итогов работы проводится в конце учебного года в форме выставки.

Кратко раскроем содержание программы кружка «Сиэл-оһуор».

1. Вводная часть. Якутская лошадь, как национальное достояние народа саха.

– ознакомление учащихся со значением лошади для якутского человека по книге Винокуровой У.А. «Кун дьобьогой Айыы».

2. Инструктаж по ТБ и ПБ работы по плетению из конского волоса:

- инструктаж по ТБ и ПБ;
- организация рабочего места, техника безопасности при работе с инструментами и конским волосом.

3. Понятие о материалах, инструментах, аппаратах, цвете конского волоса:

- знакомство с конским волосом, его свойствами и видами;
- знакомство с инструментами и материалами, используемыми в работе с конским волосом.

4. Освоение основных приёмов подготовки конского волоса к работе. Обработка конского волоса, промывка, очистка:

– знакомство с различными приемами подготовки конского волоса к работе (очищение, сортировка, вязка, подбор по цвету, вытягивание);

- мойка, очищение;
- сортировка, вязка;
- подбор по цвету, вытягивание, подразделение волоса на косицы и подкосы.

5. Технологические приемы работы с конским волосом:

- знакомство с различными приемами плетений – сучение, плетение, прессование, валяние);
- изучение видов плетений (плоское из 4-х волос и ленточное);
- аппликация, мозаика.

6. Изготовление шарика из конского волоса:

- изучение техники изготовления шарика;
- игра с самодельным мячом в «Гуси-Лебеди».

7. Плетение двухслойной веревки:

- разъяснение использования обрядовых повязок – «салама»;
- плетение жгутов;
- изготовление «саламы».

8. Изготовление панно:

- беседа о роли настенных панно в интерьере;
- склеивание настриженных волос на готовый эскиз.

9. Орнаменты и узоры предков:

- знакомство с видами узоров для изделий из конского волоса;
- плетение «Тымырдаайы»;
- игры с использованием веревок «Рыбалка», «Забрасывание аркана».

10. Заготовка сувенира из конского волоса:

- выполнение коллективной работы;
- индивидуальное проектирование и изготовление сувенира.

11. Практическая работа детей по изготовлению изделий из конского волоса:

- изготовление комаромахалки «Дэйбиир». Технология обработки прядей в узелок «восьмерка»;
- прикрепление и компоновка деталей комаромахалки;
- оформление бисером.

12. Традиционное шитье коврика «Сэруэ»:

- знакомство с технологией работы;
- подготовка заготовки;
- организация совместной работы с родителями, мастерами по плетению из конского волоса коврика.

При проведении занятий мы старались разнообразить виды деятельности учащихся. Проводили викторины, игры, выставки, коллективные формы работы. Например, рассмотрим занятие по теме «Изготовление панно «Лебеди».

Задачи: Вызвать интерес к аппликации, расширить представление о животных. Учить делать из конских волос лебедя. Развивать мелкую моторику рук. Совершенствовать умение скатывать конские волосы между ладонями круговыми движениями рук.

Материалы: конские волосы, клеенка для выполнения работы, карандаш, шаблон-эскиз, ножницы, клей, кожа, основа рамки, ткань для основы, кисть.

Предварительная работа: очистка конских волос, заготовка и сортировка конских волос.

Последовательность работы:

Дети сидят полукругом. Начинаем с назначения водящего, который загадывает, что за птица в волшебном сундучке». (Лебедь). Затем вместе с детьми на основе рамки создаем эскиз композицию панно. Дети приклеивают конские шарики в виде овала к основе и вырезают из ткани, делают хомус. И приклеивают к основе. Так получилось красивое панно.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на занятиях кружка по плетению из конского волоса, где приняли участие учащиеся 4 класса. Занятия проводились один раз в неделю по одному часу. Дети очень активно занимались во всех занятиях, усердно выполняли все предложенные задания.

С целью выявления уровня этнокультурных знаний младших школьников был проведен опрос. Учащимся предлагались бланки, на которых написаны вопросы и три варианта ответа (да, знаю; не знаю, затрудняюсь ответить).

Вопросы: «Знаешь ли ты традиции своего народа?»:

1. Знаете ли вы традиции своего народа?
2. Соблюдает ли ваша семья национальные традиции и обряды?
3. Какие якутские блюда вы знаете?

4. Знаете ли вы что такое «Дьоһогой Айыы», «салама», «дэйбиир»?
5. С какими прикладными искусствами якутского народа вы знакомы?
6. Какое животное у якутов считается божественным?
7. Есть ли у вас дома изделия из конского волоса?
8. Что еще можно сделать из конского волоса?
9. Считаете ли вы, что конский волос является лечебным?
10. Какие методы вы знаете по плетению из конского волоса?

Таблица 1

Результаты опроса

| Этап | Высокий | Средний | Низкий |
|------------------|---------|---------|--------|
| констатирующий | 12,5% | 50% | 37,5% |
| контрольный этап | 62,5% | 25% | 12,5 |

Результат показал, что большинство учащихся ответили «нет». На вопрос «Соблюдает ли ваша семья национальные традиции и обряды?», учащиеся затруднились ответить так, как они посещали лишь ысыах, а другие национальные традиции и обряды не наблюдали. Анализ ответов на опрос «Какие якутские национальные блюда вы знаете?» выявил, что половина детей знают «суорат», «куорчэх». По результатам четвертого опроса выявили, что дети не понимают слово «Дьоһогой айыы», «салама». А вот слово «дэйбиир» им было знакомо, так как их используют дома, как декоративное украшение. По пятому вопросу дети ответили бисероплетение, резьба по дереву. Результат седьмого вопроса выявил, что учащиеся путают божественный животный народ саха с другими народами. На вопросы «какие изделия вы знаете», «какое лечебное свойство оно имеет» затруднились ответить.

Таким образом, мы пришли к выводу, что дети мало информированы о своих традициях и обычаях.

Анализ ответов на контрольном этапе показали высокий уровень знаний и представлений о традициях и обычаях. Средний, низкий уровни понизились на 25%. Это можно объяснить тем, что у учащихся в результате бесед, рассказов появился интерес и они получили определенные знания. На основе этих данных можно отметить о том, что целенаправленная работа дает хороший результат.

Также мы использовали как метод экскурсию в сельский пришкольный музей, с целью выявления первоначальных интересов младших школьников к традициям якутского народа.

Экспонаты музея знакомят с творчеством народных мастеров, которые жили в родном наслеге. Раздел декоративно-прикладного и народного искусства знакомит с образцами традиционных ремесел.

В ходе экскурсии была проведена беседа с младшими школьниками о родном крае, коренных жителях Якутии, традиционных занятиях предков, этнических традициях. Беседа состояла из таких вопросов:

1. Какие экспонаты музея были не знакомы вам?
2. Чем занимались наши предки?
3. Какие национальные игры вы узнали?
4. Что бы вы дополнительно хотели бы узнать о своем народе?
5. Хотите ли вы еще раз сходить в музей?

Таблица 2

Результаты беседы

| Этап | Высокий | Средний | Низкий |
|----------------|---------|---------|--------|
| констатирующий | 25% | 50% | 25% |
| контрольный | 62,5% | 50% | 0 |

Цель первого вопроса состояла в выяснении того, знают ли они старинные предметы быта, изделия, вещи якутского народа. Результат показал, что большинство младших школьников не были знакомы с «ыабыйа». Анализ ответов на вопросы «Чем занимались наши предки?» выявил, что половина учащихся не знают традиционные занятия своего народа. На вопрос «Какие национальные игры вы узнали», дети ответили «настольные игры». В конце беседы младшие школьники сделали вывод о том, что должны с уважением чтить и ценить историю, традиции, обычаи предков, приумножать культуру народа саха.

Анализ ответов на контрольном этапе показал, что большинство учащихся узнали старинные предметы, посуды, изделия якутского народа. Анализ ответов «Чем занимались наши предки?» выявил, что у детей сложилось представление о жизни и традиционных занятиях якутского народа. По результатам ответов выяснили, что у младших школьников интерес к традициям якутского народа не утратился.

Таким образом, по сравнению с начальным экспериментом, мы видим повышение уровня развития формирования этнокультурных знаний у обучающихся 4 класса, где в кружке по плетению из конского волоса были использованы индивидуальные подходы и задания.

Выводы. Исходя из цели нашего эксперимента, мы считаем нужными отметить следующее:

1. В обучении плетения из конского волоса успешно могут быть использованы такие приемы, как беседа, практика по плетению.
2. Система работы по формированию этнокультурных знаний предполагает также постепенно усложняющуюся работу по привитию умений.
3. Работу надо строить, чтобы дети постоянно чувствовали свое продвижение вперед.

Таким образом, мы приходим к выводу, что разработанная нами программа кружка «Сизэл-оһуор» способствуют расширению этнокультурных знаний младших школьников.

Литература:

1. Афанасьева А.Б. Совершенствование этнокультурного образования современных педагогов // Академ. вестн. ин-та образования взрослых РАО. – 2008. – № 4. – С. 34.
2. Щербачева Л.А. Формирование этнокультурной компетентности подростков на материале искусства Уральского региона: дис... канд.пед.наук. – М., 2006. – С. 3-4.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Оксана Ильисовна
 Российский университет транспорта (г. Москва)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье описано состояние транспортного образования России на современном этапе. Дано теоретическое обоснование междисциплинарной парадигме, как основе формирования универсальных компетенций студентов транспортного вуза. Выделено противоречие и пути ее разрешения. Описаны методы исследования, обоснованы теоретические и методологические основы исследования. Междисциплинарная парадигма представлена в виде модели разбитой на блоки. Описаны дидактические формы проявления междисциплинарной парадигмы в процессе обучения в высшей школе, в качестве которых выступают междисциплинарные электронные курсы. Описана модель междисциплинарных электронных курсов. Показано, что в дидактическом блоке электронных курсов имеются учебные задания с элементами междисциплинарного взаимодействия. Компонентами в формировании плюральных междисциплинарных связей при создании электронных курсов являются дидактические материалы нескольких дисциплин. Показано, что интегративное качество универсальных компетенций, как фундамента междисциплинарных моделей, возникает при использовании в ее заданиях нескольких содержательных компонентов разных дисциплин.

Ключевые слова: междисциплинарная парадигма, универсальные компетенции, междисциплинарная модель, учебный процесс.

Annotation. The article describes the state of transport education in Russia at the present stage. The theoretical substantiation of the interdisciplinary paradigm as the basis for the formation of universal competencies of students of the transport university is given. The contradiction and the ways of its resolution are highlighted. The research methods are described, the theoretical and methodological foundations of the research are substantiated. The interdisciplinary paradigm is presented in the form of a model divided into blocks. The article describes the didactic forms of manifestation of the interdisciplinary paradigm in the process of teaching in higher education, which are interdisciplinary electronic courses. The model of interdisciplinary e-courses is described. It is shown that in the didactic block of electronic courses there are training tasks with elements of interdisciplinary interaction. Components in the formation of plural interdisciplinary connections in the creation of electronic courses are the didactic materials of several disciplines. It is shown that the integrative quality of universal competencies, as the foundation of interdisciplinary models, arises when several content components of different disciplines are used in its tasks.

Keywords: interdisciplinary paradigm, universal competencies, interdisciplinary model, educational process.

Введение. Современный период развития российского высшего транспортного образования характеризуется процессом обновления, который отражается в изменениях информационной среды вузовского образования. Процесс обновления чутко реагирует на изменения, происходящие в культурной, научной и технической сферах общества и нацелен на применение современных достижений цифровых технологий. Интеграционная связь образования, науки и производства приобретает тесный очевидный характер. На современном этапе развития образования в высшей школе формируется междисциплинарная интеграционная парадигма, направленная на формирование универсальных компетенций выпускника высших учебных заведений. Междисциплинарная интегративная парадигма понимается нами как модель, способствующая формированию универсальных компетенций, а вместе с ними таких качеств личности, как самореализация, социальная включенность, способность к самостоятельной познавательной деятельности. Разностороннее рассмотрение интегративных процессов в системе транспортного образования является, на наш взгляд, весьма многообещающим для формирования универсальных компетенций, а также, полноты профессионального мышления современных специалистов транспортной отрасли. К показателям сформированности универсальных компетенций будем относить: инициативность, аналитическое мышление, гибкость, ориентация на достижение результата, умение работать в команде, планирование, аккуратность и внимательность к деталям. Сформированность универсальных компетенций содействует выпускникам в освоении образовательной и профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим прикладную сторону междисциплинарной парадигмы, на основе дисциплин кафедры «Нетяговый подвижной состав».

Междисциплинарная парадигма, как концептуальная схема, предусмотрена образовательным стандартом, установленным образовательной организацией самостоятельно (СУОС). Междисциплинарная парадигма в вузовском учебном процессе является некоторой моделью для преподавателей при формировании универсальных компетенций и обеспечивает постановку проблем и их решений с учетом влияния содержательных компонентов задействованных дисциплин. Междисциплинарная парадигма, как модель, несомненно, состоит из следующих блоков:

Целевой – Оценочный блок (определение универсальных компетенций обеспечивающих мотивацию студентов на начальном этапе обучения и контроль за процессом обучения на конечном этапе).

Структурно-содержательный блок (описание принципов междисциплинарной парадигмы и плюральных междисциплинарных связей).

Дидактический блок (формы, методы работы преподавателя и формы, методы учебы студента).

Технологический блок (различные технологии междисциплинарной парадигмы: мотивационные, организационные, деятельностные, цифровые и другие).

Дидактическими формами проявления междисциплинарной парадигмы в процессе обучения в высшей школе могут быть междисциплинарные электронные курсы, в дидактическом блоке которых имеются учебные задания с элементами междисциплинарного взаимодействия.

Своевременность создания междисциплинарных электронных курсов опосредованно подтверждается стремлением студента осваивать новые знания в электронном формате. Наличие учебных пособий, не учитывающих изменения, вносимые процессом информатизации общества, в личности обучаемых и в электронную обучающую среду, не обеспечивают использования в полной мере познавательных способностей современного студента. Наше исследование показало, что современное студенческое сообщество хорошо адаптировано в мире цифровых технологий, но вынужден получать новые знания в некомфортном для себя бумажном формате.

Компетентностный подход – основа СУОС специализации подготовки «Подвижной состав железных дорог» и создаваемой нами методологии преподавания дисциплин кафедры «Нетяговый подвижной состав» с описанием дидактических форм, междисциплинарных связей и цифровых технологий. В качестве оценочного механизма при моделировании междисциплинарных электронных курсов, используется компетентностный подход.

Междисциплинарные связи пронизывают вузовский учебный процесс, поскольку формирование у студентов компетенций СУОС может осуществляться группой дисциплин рабочего учебного плана образовательной программы специальности «Подвижной состав железных дорог». Междисциплинарное комбинирование знаний, умений и навыков студентов необходимо в связи с тем, что программы специалитета становятся более ориентированными на практику, снижается количество часов на контактную работу.

Из всего выше сказанного можно представить междисциплинарные электронные курсы в виде модели со следующими компонентами: содержательная подсистема, структурно-навигационная подсистема, контрольно-диагностическая подсистема.

В нашем исследовании мы опирались на работы А.Н. Авдулова, Т.С. Георгиевой, С.В. Дружининой, Т.А. Тартарашвили и Н.Г. Хохлова. Описанный ими процесс интеграции науки, производства и образования актуален и на современном этапе.

Большое значение для нас так же имеют работы В.А. Сластенина, В.И. Жог, И.Ю. Борисовой, В.А. Плешаковой, Л.С. Подымовой, Митусовой О.А. Яковлева И.П., Воронина В.Н., Васильевой С.В. и других исследователей. Изложенная в их работах теория междисциплинарных связей в образовании использовалась нами в качестве дидактических основ нашего исследования.

При всем многостороннем исследовании интеграционных процессов и междисциплинарных связей на современном этапе, нужно отметить, что многие работы не отражают быстро меняющийся в процессе цифровизации общества реальный вузовский учебный процесс. Из этого следует, что на базе дисциплин кафедры «Нетяговый подвижной состав» необходимо продолжить разработку и внедрение междисциплинарных электронных курсов с использованием всех ресурсов информационной среды и информационных технологий в учебном процессе.

Междисциплинарные электронные курсы способствуют раскрытию целостной личности выпускника вуза, через формирование представления о взаимосвязанности дисциплин и профессиональной деятельности.

Таким образом, в условиях цифровизации общества при моделировании учебного процесса в транспортном вузе нами были выявлено следующее противоречие: теория междисциплинарных связей как эффективное средство формирования универсальных компетенций у студентов транспортного вуза достаточно разработана, хотя ее практическая составляющая в ее дидактических формах с отражением процессов цифровизации общества не удалось обнаружить, таким образом создание междисциплинарной учебной модели является наиболее актуальным в связи с необходимостью решать проектные задачи, сформулированные в СУОС по подготовке специалистов по специальности «Подвижной состав железных дорог».

Выявленное противоречие обозначило основную проблему исследования – отсутствие в современном вузе междисциплинарной учебной модели как основного механизма формирования интегративных универсальных компетенций обучающихся. Разработка такой модели на основе дисциплин кафедры «Нетяговый подвижной состав», является показательной, поскольку используемые при этом методологические принципы могут быть в дальнейшем применены для иных базовых дисциплин направлений подготовки согласно СУОС.

Методологической основой исследования являются идеи:

- компетентностного подхода (Арсеньев Д.Г., Баграмова Н.В., Байденко В.И., Зимняя И.А., Татур Ю.Г., Крепкая Т.Н., Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сурыгин А.И., Сыманюк Э.Э., и др.);
- междисциплинарного подхода к проектированию учебного процесса (Максимова В.Н., Федоренко Г.Ф., Митусова О.А., Горбачевская Е.Н., Гурьев А.И., Медведев В.Е., и др.);
- деятельностного подхода (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Г.И. Щукина и др.);
- личностно-ориентированного подхода (Ананьев Б.Г., Краевский В.В., Якиманская И.С. и др.).

Методы исследования. Исходя из сущности изучаемой проблемы и логики исследования, а также для решения поставленных в исследовании задач, нами использовались методы теоретического анализа, моделирования, обобщения практического опыта работы, формализации. При апробации созданных электронных курсов использовались методы тестирования, анкетирования, экспертных оценок, количественной и качественной оценки.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- 1) на примере дисциплин кафедры «Нетяговый подвижной состав» доказано, что внедрение компетентностного подхода в сфере транспортного образования сопряжено с проектированием междисциплинарных моделей учебного процесса в которых в качестве инструментария выступают электронные курсы;
- 2) показано, что интегративное качество универсальных компетенций, как фундамента междисциплинарных моделей, возникает при использовании в ее заданиях нескольких содержательных компонентов разных дисциплин, например, профессионально-ориентированных дисциплин и дипломного проектирования.

Теоретическая значимость исследования:

- 1) Теория междисциплинарных связей в высшей школе получила дальнейшее развитие за счет обоснования происходящего на современном этапе перехода от профилировавшихся ранее бинарных междисциплинарных связей смежных дисциплин и междисциплинарных триад к плюральным междисциплинарным связям, универсальной компонентой которой являются составляющая информационной среды, которая реализуется при обучении студентов транспортного вуза различным дисциплинам, связанными между собой специальными заданиями.
- 2) Разработаны теоретические предпосылки создания интегративной модели обучения в транспортном вузе, которая на современном этапе развития высшего инженерного образования представляет собой уровневое междисциплинарное электронное обучение.

Практическая значимость исследования:

- 1) создано научно-обоснованное учебно-методическое обеспечение основных образовательных программ специалитета, по специальности «Подвижной состав железных дорог» с учетом междисциплинарных связей на основе дисциплин кафедры «Нетяговый подвижной состав», а также даны рекомендации по формированию междисциплинарных связей между смежными дисциплинами и видами учебной деятельности согласно учебным планам;
- 2) разработано два профессионально-ориентированных электронных курса согласно предложенной междисциплинарной модели, предназначенных для обучения в электронной обучающей среде вуза, для студентов по направлениям «Подвижной состав железных дорог» (целевое обучение).

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается тем, что авторы исследования опирались на теории, получившие многократное подтверждение в работах методистов; автором использовался широкий круг источников по различным областям знаний (теория и методика профессионального образования, методика преподавания технических дисциплин); методы исследования непротиворечивы и адекватны исследуемой проблеме.

На основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов к обучению исследовано влияние междисциплинарной парадигмы на развитие универсальных компетенций у студентов по специальности «Подвижной состав железных дорог».

Выводы. В заключении можно сделать следующие выводы.

Изучение существующих интегративных тенденций в сфере транспортного образования позволило нам обосновать и создать интегративную основу обучения по специальности «Подвижной состав железных дорог».

При определении степени разработанности теории междисциплинарных связей было обнаружено, что она не отражает применение такого универсального современного процессуального дидактического средства как электронные ресурсы. Компонентами в формировании плюральных междисциплинарных связей при создании электронных курсов являются сразу несколько дисциплин. Например, Вагонное хозяйство, Подвижной состав. Дополнительные главы, Производство и ремонт подвижного состава, дипломное проектирование.

Разработанная модель электронных курсов нового поколения с учетом междисциплинарных связей. Основным элементом новизны является применение в дидактическом аппарате электронных курсов заданий по актуализации содержательных аспектов коррелирующих дисциплин учебного плана специалитета.

Литература:

1. О.И., Садыкова, Н.Л., Перельмутер, Познавательная самостоятельность студентов и трудности ее развития в процессе обучения // Материалы 9-ой Международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы XXI веке», 25 января по 31 марта. – 2011 г.

2. О.И., Садыкова, Модель обучения численным методам студентов заочной формы обучения в техническом вузе // Научные труды международной научной конференции Международной академии наук педагогического образования «ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ», проведенная в рамках общего годичного собрания Академии 14-15 марта 2013г. в Москве. В 2-х частях. – Ч.2. – М.: МАНПО. – Ярославль: Ремдер. – 2013. – 416 с.

3. О.И., Садыкова, Н.В., Ристич, Управление образовательным процессом с элементами дистанционных технологий в ВУЗЕ // Современные проблемы совершенствования работы железнодорожного транспорта: межвузовский научных трудов. – Москва: московский государственный университет путей сообщения, 2015. – С. 233.

4. Попова Н.В. О важности междисциплинарной скоординированности для повышения качества подготовки лингвистов-преподавателей. Вопросы методики преподавания в вузе. – Вып. VIII, СПб, 2006. – С. 26

Педагогика

УДК 378.24

доктор психологических наук,

профессор Сорокоумова Галина Вениаминовна

ФГОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Бурова Ирина Владимировна

ФГОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Шурыгина Ольга Васильевна

ФГОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА

Аннотация. В статье описывается опыт работы по коррекции личностной тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью. Важнейшей задачей психологической службы вуза является психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью. Проблема тревожности является одной из самых актуальных в высшем образовании, тем более для студентов с ОВЗ и инвалидностью. Прежде чем разрабатывать программу снижения уровня тревожности у студентов с ОВЗ и инвалидностью, нами были изучены индивидуальные особенности каждого обучающегося с ОВЗ и инвалидностью с помощью техники самоописания, авторского опросника и теста Д. Крауна и Д. Марлоу «Мотивация одобрения». Анализ методик позволил продумать и разработать для студентов с ОВЗ и инвалидностью индивидуальные психокоррекционные и формирующие программы: по понижению уровня тревожности, по развитию уверенно-достойного поведения, по развитию лидерских навыков, навыков эффективного общения и др. На втором этапе пилотажного исследования мы разработали программу мероприятий, которая включала индивидуальные и групповые консультации с целью оказания помощи в устранении причин, негативно влияющих на посещаемость, успеваемость, эмоциональное состояние, настроение и др., проведение психологических тренингов с целью развития базовых навыков общения, уверенности, проведение тренингов саморегуляции с целью развития базовых навыков саморегуляции и самоконтроля, проведение занятий по арт-терапии с целью психокоррекции психоэмоциональных проблем, вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью во внеурочную деятельность и др. Анализ результатов проведенной работы по созданию психолого-педагогических условий психокоррекции тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью позволил сделать следующие выводы. У студентов с ОВЗ и инвалидностью значительно снизилось чувство нестабильности и незащищенности, переживание эмоционального дискомфорта. Кроме того, проводимая работа позволила создать атмосферу сплоченности и максимального комфорта в учебной в группе, а также устранить расхождение между уровнем самооценки и притязаниями студентов с ОВЗ и инвалидностью. Разработанную и апробированную нами программу можно рекомендовать для создания психолого-педагогических условий психокоррекции тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью и адаптации студентов I курса в образовательную систему вуза.

Ключевые слова: студенты с ОВЗ, инвалидность, образовательная система вуза, психолого-педагогические условия.

Annotation. The article describes the experience of work on the correction of personal anxiety of students with disabilities and disabilities. The most important task of the psychological service of the university is the psychological and pedagogical support of students with disabilities and disabilities. The problem of anxiety is one of the most urgent in higher education, especially for students with disabilities and disabilities. Before developing a program to reduce the level of anxiety among students with disabilities and disabilities, we studied the individual characteristics of each student with disabilities and disabilities using the self-description technique, the author's questionnaire and the D. Crown and D. Marlowe test "Approval Motivation". The analysis of the methods

allowed us to think over and develop individual psychocorrective and formative programs for students with disabilities and disabilities: to reduce the level of anxiety, to develop confident and decent behavior, to develop leadership skills, effective communication skills, etc. At the second stage of the pilot study, we developed a program of events that included individual and group consultations to help eliminate the causes that negatively affect attendance, academic performance, emotional state, mood, etc., conducting psychological trainings to develop basic communication skills, confidence, conducting self-regulation trainings to develop basic self-regulation and self-control skills, conducting art therapy classes to psychocorrect psychoemotional problems, involvement of students with disabilities and disabilities in extracurricular activities, etc. The analysis of the results of the work carried out to create psychological and pedagogical conditions for psychocorrection of anxiety of students with disabilities and disabilities allowed us to draw the following conclusions. Students with disabilities and disabilities have significantly reduced the feeling of instability and insecurity, the experience of emotional discomfort. In addition, the work carried out made it possible to create an atmosphere of cohesion and maximum comfort in the study group, as well as to eliminate the discrepancy between the level of self-esteem and the claims of students with disabilities and disabilities. The program developed and tested by us can be recommended for creating psychological and pedagogical conditions for psychocorrection of anxiety of students with disabilities and disabilities.

Keywords: students with disabilities, disability, the educational system of the university, psychological and pedagogical conditions.

Введение. Образовательная система ВУЗа включает совокупность компонентов, направленных на качественную подготовку специалистов, среди которых важнейшим компонентом является личностное и профессиональное развитие каждого студента.

Основная деятельность студентов в вузе на прямую связана с процессом обучения и заключается в освоении и переработки постоянно увеличивающегося объема материала. Адаптация студентов к обучению в вузе неразрывно связана с повышением уровня тревожности и отличается резким изменением условий и динамичностью. Поступая на первый курс, студент переходит из школьной жизни во взрослую жизнь, где забота родителей уже не может оградить первокурсника от стресса навалившейся информации. Первый курс считается апогеем стресса, этапом, определяющим статус в коллективе и социальную роль студента. Быстрая и эффективная адаптация студента первокурсника неразрывно связана со здоровьем, иммунитетом и уровнем тревожности. К базовым особенностям высших психических функций студентов с ОВЗ и инвалидностью относятся: быстрая утомляемость, медленная вработываемость в процесс, слабая переключающая способность, потребность в отдыхе и абстрагировании от работы, а также сниженный объем кратковременной памяти [1]. Специалисты отмечают, что обычный человек может произвольно удерживать внимание (7 ± 2) минуты. У студентов с ОВЗ и инвалидностью это время значительно меньше [2].

Как отмечают исследователи, функциональные ограничения возможностей взаимодействия с окружающим миром приводят к формированию личностных изменений, таких как неуверенность, заниженная или завышенная самооценка, беспокойство, обидчивость, конфликтность, страхи, связанные с передвижением или общением, пониженная мотивация к деятельности, стремление к ограничению социальных контактов (С.В. Алехина, О.А. Козырева, А.В. Липатова, А.М. Павлова, Л.Б. Никифорова) [3].

Изложение основного материала статьи. Одной из серьезных проблем студентов с ОВЗ является высокий уровень личностной тревожности [4] – выраженное эмоциональное свойство личности, предрасполагающее к частым проявлениям состояния беспокойства в самых разнообразных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не располагают.

Проблема тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью является одной из самых актуальных в высшем образовании. Если состояние тревожности, будет присутствовать постоянно, то тогда оно станет причиной разнообразных неврозов, нарушения поведения как в университете так и вне его и ряда других эмоциональных нарушений. Высокий уровень тревожности у студентов с ОВЗ и инвалидностью может существенным образом ухудшить состояние здоровья, повлиять на поведение и взаимоотношения с сокурсниками и преподавателями, а также существенно понизить продуктивность деятельности. Все это неизбежно приводит к падению успеваемости у студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Повышенный уровень тревожности может привести к потере веры в свои возможности, снижению уверенности в себе, агрессивному поведению. Все это мешает личности работать в социуме, проявлять себя и видеть свои положительные стороны [3].

Студенты с ОВЗ и инвалидностью различаются особой эмоциональной чувствительностью, что обосновано наличием ограничения возможностей здоровья.

Важнейшей задачей психологической службы вуза является «психологическое сопровождение процессов коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ, ... определение для каждого образовательного маршрута, соответствующего его возможностям и образовательным потребностям» [1].

Психолого-педагогическое сопровождение в Нижегородском государственном лингвистическом университете является одним из основных компонентов системы высшего образования. Необходимость ее функционирования определяется адаптацией и интеграцией студента в образовательное пространство вуза [4].

Целью данной статьи является описание опыта работы по психокоррекции личностной тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью и анализ результатов исследования возможности снижения уровня тревожности у студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательном пространстве вуза.

Задачи статьи:

1. Подтвердить актуальность проблемы психокоррекции личностной тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательном пространстве вуза.
2. Описать этапы пилотажного исследования по реализации программы снижения уровня тревожности у студентов с ОВЗ и инвалидностью.
3. Проанализировать результаты исследования по снижению уровня тревожности у студентов с ОВЗ и инвалидностью.
4. Сделать выводы о психолого-педагогических условиях психокоррекции тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательной системе вуза.

Методы и материалы исследования. Прежде чем разработать программу снижения уровня тревожности у студентов с ОВЗ и инвалидностью, мы постарались изучить индивидуальные особенности каждого обучающегося с ОВЗ и инвалидностью. В нашем пилотном исследовании участвовали 15 студентов НГЛУ с ОВЗ и инвалидностью. Исследование проводилось в 2021 году (сентябрь-июнь).

На первом этапе для изучения личностных особенностей студентов мы использовали технику самоописания. Студенты должны подумать и письменно ответить на 3 вопроса:

- Как я вижу свои способности?
- Каким я вижу себя, как личность?
- Как я реагирую на ситуации связанные с учебным процессом?

Как я вижу свои способности:

1) 7 умений и навыков, которые развиты наиболее сильно: 7 видов творческой деятельности, которые получаются лучше всего;

2) 7 умений и навыков, которые наименее развиты; 7 видов творческой деятельности, которые получаются хуже всего;

3) 7 умений и навыков, которыми хотели бы обладать в идеале; 7 видов творческой деятельности, которые хотелось бы выполнять очень хорошо.

Ответы респондентов на пункты 1 и 2 – это субъективное представление человека о самом себе, т.е. «реальное Я», ответ на пункт 3 – «желаемое Я». Хорошо, если у молодого человека старше 17-18 лет реальное и желаемое Я совпадают, но так происходит не всегда, особенно у студентов с ОВЗ и сигнализирует преподавателю о необходимости проведения целенаправленной формирующей или психокоррекционной работе.

После того, как студенты справились с работой, начинается обсуждение написанного. В ходе обсуждения участники зачитывают самоописание своих способностей и задают вопросы друг другу.

Пример вопросов:

– Как вы считаете будет ли будущая профессия учитель иностранного языка удовлетворять ваши потребности «желаемого Я»?

– Как связана будущая профессия учителя иностранного языка с качествами, которые вы перечислили в самоописании?

Каким я вижу себя, как личность:

1) запишите 7 собственных черт характера и особенностей человека, которые вам нравятся;

2) запишите 7 собственных черт характера и особенностей человека, которые вам не нравятся;

в) запишите 7 собственных черт характера и особенностей человека, которые вы хотели бы иметь у себя в будущем.

Также в ходе обсуждения каждый участник зачитывает свой лист самоописания и студенты задают вопросы друг другу.

Примеры вопросов:

– Какие профессии соответствуют характеру этого человека?

– Когда вы поступали в вуз, выбирали будущую профессию, вы учитывали особенности своего характера?

– По каким критериям вы выбирали будущую профессию: как реализацию положительных черт и искоренения отрицательных?

Как я реагирую на ситуации связанные с учебным процессом:

1) 7 ситуаций на учебных занятиях, которые мне нравятся;

2) 7 ситуаций на учебных занятиях, которые мне не нравятся;

3) 7 ситуаций на учебных занятиях, которые в будущем я хотел бы избежать.

В ходе обсуждения участники зачитывали свой лист самоописания и задавали друг другу вопросы.

Примеры вопросов:

– Как я веду себя в ситуациях которые мне не нравятся?

– Как реагируют на мое поведение в данных ситуациях мои однокурсники?

– Как в будущей профессии я хотел бы реагировать на эти ситуации?

Анализ самоописания и ответов на вопросы позволяют педагогу продумать и разработать студентов с ОВЗ и инвалидностью индивидуальные психокоррекционные и формирующие программы, а также продумать методы и формы воспитательной работы: по понижению уровня тревожности, по развитию уверенно-достойного поведения, по развитию лидерских навыков, навыков эффективного общения и др.

Для определения уровня тревожности наших студентов с ОВЗ и инвалидностью был использован авторский опросник, который позволяет нам увидеть как общий уровень тревожности студента, так и определённые сигналы, чётко указывающие на определённые трудности. Данный опросник представляет собой тест из 40 утверждений, которые подразумевают однозначные ответы «да» ли «нет» и включают вопросы целеполагания, саморегуляции, самооценки и др.

Исходя из полученного материала, мы можем констатировать, что у 60% участников опроса высокий уровень тревожности, у 30% – средний уровень и у 10% – низкий уровень тревожности.

При исследовании уровня тревожности студентов мы также использовали тест Д. Крауна и Д. Марлоу «Мотивация одобрения» [5].

Данный тест позволяет оценить желание заслужить одобрение окружающих в отношении своего поведения, общения и поступков. Высокие баллы показывает нам высокую потребность в коммуникации.

Проанализировав результаты мы пришли к выводу, что у 40% респондентов высокая мотивация одобрения, 35% – средняя и 25% – низкая мотивация одобрения.

Для того, что бы снизить уровень тревожности у студентов с ОВЗ и инвалидностью на втором этапе пилотажного исследования мы разработали программу мероприятий на учебный год.

Задачи программы которые необходимо было реализовать:

1. Снизить уровень тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью.
2. Увеличить работоспособность и уровень устойчивости к стрессовым ситуациям.
3. Научить способам релаксации.
4. Развить навыки самоконтроля.

Программа психокоррекции тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью

| | Цель и задачи | Методическое обеспечение | Ожидаемый результат |
|-------------------------|--|---|--|
| Мотивационный компонент | Цель: обучение студентов с ОВЗ приемам саморегуляции, снижения тревожности. Задачи: преодоление эмоционального напряжения овладение стратегиями управления стрессом. | Психолого-педагогические индивидуальные и групповые консультации для студентов с ОВЗ и инвалидностью с целью оказания помощи в устранении причин, негативно влияющих на посещаемость, успеваемость, эмоциональное состояние, настроение и др. | Устойчивая мотивация достижения, овладение приемами саморегуляции. |
| Регуляционный компонент | Цель: осознание студентами личностных ресурсов. Задачи: формирование навыков саморегуляции формирование базовых навыков эффективного общения формирование навыков уверенности в себе. | Проведение психологических тренингов: «Эффективное общение», «Развитие уверенности в себе», «Тренинг саморегуляции» с целью развития базовых навыков общения, уверенности. | Формирование навыков саморегуляции, базовых навыков эффективного общения: установление контакта умение слушать, аргументировать свою точку зрения навыков уверенно-достойного поведения. |
| Эмоциональный компонент | Цель: развитие навыков определения своего эмоционального состояния. Задачи: – снижение личностной тревожности; – формирование стрессоустойчивости. | Проведение тренингов саморегуляции с целью развития базовых навыков саморегуляции и самоконтроля; проведение занятий по арт-терапии с целью психокоррекции психоэмоциональных проблем; вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью во внеурочную деятельность, например участие во II Всероссийском сетевом конкурсе студенческих проектов (работ) «Профессиональное завтра» и др. | Снижение личностной тревожности формирование стрессоустойчивости. |

Разработанная программа обусловлена необходимостью оказания психолого-педагогической помощи студентам первого курса с ОВЗ и инвалидностью в решении психоэмоциональных проблем.

После реализации данной программы, на третьем этапе, мы повторно провели исследование студентов с ОВЗ и инвалидностью на общий уровень тревожности, в результате у 15% участников опроса остался высокий уровень тревожности у 18% – средний уровень и у 67% – низкий уровень тревожности.

Анализ результатов исследования. Анализ результатов нашего исследования позволил сделать следующие выводы. У студентов с ОВЗ и инвалидностью значительно снизилось чувство нестабильности и незащищенности, переживание эмоционального дискомфорта в современных условиях высшего образования и стремительной его цифровизации. Кроме того, проводимая работа позволила создать атмосферу сплоченности и максимального комфорта в учебной в группе, а также устранить расхождение между уровнем самооценки и притязаниями студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Выводы. Основными психолого-педагогическими условиями психокоррекции тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательной системе вуза являются:

- диагностика индивидуальных особенностей студентов для разработки индивидуальных психокоррекционных и формирующих программ, а также методов и форм воспитательной работы;
- изучение микроклимата в группах, в которых обучаются студенты;
- содействие в приобретении психологических знаний, умений, навыков для преодоления проблем в общении, в обучении;
- оказание помощи в устранении причин, негативно влияющих на успеваемость;
- оказание помощи в социальной адаптации (экскурсии, походы, спортивные мероприятия, участие в праздниках, концертах и т.д.);
- вовлечение студентов в научную и общественную деятельность вуза;
- создание формирующих и психокоррекционных программ, направленных на снижение личностной тревожности и формирование уверенности в себе и др.

Данную программу можно рекомендовать для психолого-педагогического сопровождения и психокоррекции тревожности не только студентов с ОВЗ и инвалидностью, но и студентов 1 курса для эффективной адаптации в образовательную систему вуза.

Литература:

1. Концепция развития психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 / [Электронный ресурс] / URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsiya-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/> (16.11.2019).
2. Шинина Т.В. Проблемы личности инвалидов: социально-психологические аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 3. – С. 145.
3. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, 2013. – 334 с.
4. Сорокоумова Г.В. Психокоррекция личностной тревожности и формирование уверенности в себе как основа психологической безопасности студентов с ОВЗ // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы III

Международной научной конференции (Нижний Новгород, 20 февраля. 2020 г.) / Отв. за вып. проф. Г.В. Сорокоумова. Н. Новгород. НГЛУ. – 2020. – С. 109-114.

5. Тест Д. Крауна и Д. Марлоу «Мотивация одобрения» / [Электронный ресурс] / URL: <https://psycabi.net/testy/547-shkala-otsenki-motivatsii-odobreniya-shkala-lzhi-test-na-iskrennost-otvetov-d-marlou-i-d-krauna/> (01.09.2020).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);

кандидат физико-математических наук, доцент Вежелис Татьяна Мечисловасовна

Московский энергетический институт (г. Москва)

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье идет речь о роли электронных образовательных ресурсов в системе дополнительного образования общеобразовательного учреждения. Рассматриваются вопросы модернизации Российской системы образования, касающиеся электронных образовательных ресурсов. Показаны особенности дополнительно образования и разновидности технического направления. Этапы разработки электронного образовательного ресурса. Показан пример использования электронного образовательного ресурса по изучению языка программирования C++.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, модернизация образования, дополнительное образование, информационные технологии, единое образовательное пространство, объектно-ориентированный язык программирования.

Annotation. The article deals with the role of electronic educational resources in the system of additional education of a general educational institution. The issues of modernization of the Russian education system concerning electronic educational resources are considered. The features of additional education and a variety of technical direction are shown. Stages of development of an electronic educational resource. An example of using an electronic educational resource for studying the C++ programming language is shown.

Keywords: electronic educational resource, modernization of education, additional education, information technologies, unified educational space, object-oriented programming language.

Введение. Одной из главных задач российской образовательной политики является – модернизация образования. В этой связи появляется необходимость осуществления поиска новых путей, форм, подходов в организации учебного процесса. Процесс модернизации образования и развитие информационных и коммуникационных технологий тесно взаимосвязаны [3].

Особую значимость для образовательного процесса принимают электронные образовательные ресурсы (ЭОР), которые, в свою очередь, влияют на взаимодействие всех субъектов этого процесса и на организацию учебного процесса в целом. Они расширяют границы и возможности учебного процесса. Способствуют развитию творческого потенциала учащихся, их самостоятельности и инициативности. Использование ЭОР в учебном процессе позволит реализовать мотивационные, корректирующие, информационные и контролирующие задачи образовательного процесса.

В отличие от других видов ресурсов ЭОР имеют такие составляющие как: возможности моделирования, элементы мультимедиа и интерактива, коммуникационные составляющие.

Все это свидетельствует об актуальности проблемы, связанной с внедрением и разработкой ЭОР в образовательной деятельности в рамках системы дополнительного образования.

Целью данной статьи является описание особенностей разработки и использования в образовательном процессе системы дополнительного образования электронного образовательного ресурса, направленного на изучение языка программирования C++.

Изложение основного материала статьи. В законе «Об образовании» говорится, в частности, что одной из основополагающих целей образования является формирование гармонично развитой личности. И этому способствует система дополнительного образования (ДО), как одна из составляющих образовательного процесса. В Концепции модернизации Российской системы образования подчеркивается важность системы ДО [3]. Эта система дает возможность организовать креативную деятельность, осуществлять индивидуальные подходы обучения и тем самым позволяет раскрыть таланты учащихся. В рамках данной системы есть возможность проведения занятий в небольших группах и направленность их более узкая. Школьное ДО должно быть профильным, многоуровневым, функциональным, иметь жизненную направленность. Преподаватели при этом имеют большую степень свободы в разработке и организации процесса обучения, имеют возможность выбора форм, методов, педагогических приемов, реализацию учебного процесса через индивидуальные методики преподавания.

В Государственной программе «Развитие образования» на 2018-2025 годы уделяется внимание системе дополнительного образования [2]. В этих нормативных документах определены стратегические направления в рамках модернизации образования, которая напрямую связана с информационными технологиями и их развитием [4]. Информационные ресурсы в образовательной системе значительно расширяют возможности обучения и способствуют развитию творческой познавательной активности учащихся. Их использование позволит реализовывать новые образовательные задачи. Одним из вариантов реализации этих задач может стать разработка специализированных электронных образовательных ресурсов.

Одним из самых давних, самых сложных и быстро развивающихся IT-направлений, в тоже время, самых перспективных направлений на сегодняшний день является программирование. Сложность освоения материалов при изучении возможностей языков программирования приводит к низкой мотивации его изучения. Решение этой проблемы возможно с помощью средств информационных и коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов в частности.

Основным направлением ДО, в силу стратегических интересов страны, является техническое направление [7]. Оно реализуется как: 3D-моделирование, робототехника, компьютерная графика, интеллектуальные системы, программирование и многие другие. Среди перечисленных направлений потребность в изучении объектно-ориентированных языков программирования остается высокой. Разработка новых обучающих средств и ресурсов для изучения программирования необходима и будет считаться хорошим дополнением к уже существующим образовательным материалам.

В этой связи предлагается к рассмотрению разработка ЭОР по изучению языка программирования C++ на примерах из области Информатики, который ориентирован на систему дополнительного образования учеников старшей школы по

техническому направлению ЭОР должны соответствовать системе дидактических, методических, психологических, эргономических и эстетических требованиям [1].

Выделяют традиционные и специфические дидактических требований к ЭОР. К числу традиционных дидактических требований к ЭОР относят такие, как: научность, доступность, проблемность, наглядность, самостоятельность, систематичность, прочность знаний и пр. При этом научность обучения предполагает опираться на достижения в области науки, придерживаться научного стиля изложения материала. Доступность обучения означает уровневую подачу материала в соответствии со сложностью и с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Проблемность обучения подразумевает создание проблемных ситуаций учебного направления, которые необходимо разрешить учащемуся. Наглядность – это возможность подключения органов чувств, логического мышления, которое дает возможность более глубокого восприятия материала за счет создания эмоционального фона. Сознательность как требование к ЭОР предполагает наличие возможностей, побуждающих к самостоятельной деятельности по изучению учебного материала. Системность означает наличие такой организации учебных действий, которая обеспечивает поэтапное, последовательное усвоение знаний при изучении материалов. Прочность знаний предполагает самоконтроль, который предполагает использование тестирования, дающее возможность диагностики ошибок.

Специфические дидактические требования к ЭОР опираются на возможности информационных и коммуникационных технологий [6, 8]. Так требование адаптивности показывает направленность на индивидуальные особенности обучаемого: организация входного тестирования дает возможность подобрать траекторию обучения для конкретного учащегося, подбор специфичного темпа обучения и пр.

Другое требование, относящееся к данной категории – это поддержка интерактивности обучения, т.е. возможность организации взаимодействия учащегося посредством интерактивного диалога с ЭОР. Другое требование, также относящееся к специфическим дидактическим принципам, это развитие интеллектуального потенциала учащегося благодаря использованию средств информационных и коммуникационных технологий. Но благодаря этим же средствам важно обеспечение непрерывности дидактических основ обучения с использованием ЭОР и опираясь на методических рекомендациях. Именно методические требования в ЭОР учитывают особенности изучаемой дисциплины. В частности методические требования к ЭОР предполагают использование опорного понятийного аппарата, отвечающих требованиям научности, взаимодействия с образными особенностями мышления. Важно при этом использовать всевозможные тренировочные и контролирующие действия.

Исходя из психологических требований к ЭОР, то здесь важно подчеркнуть особенности познавательных психических процессов, таких как: концентрация внимания, мышление и воображение, особенности памяти учащегося и при этом необходимо учитывать знание языка на котором происходит обучение и уровень подготовки в рамках изучаемого предмета.

Выделяют так же эргономические к ЭОР. Они должны учитывать особенности мышления, возрастные рамки и опираться на восстановление эмоциональной нагрузки и интеллектуальной работоспособности. Направлены на повышение уровня мотивационных составляющих.

Есть еще эстетические требования к ЭОР. Это цветовое решение, используемый графический материал, который уместен для функциональной составляющей.

Процесс разработки ЭОР включает подготовительный этап, на котором формируется контент, структурируется и систематизируется материал, разрабатывается сценарий. Затем создаются основные разделы, подбираются инструментальные средства, обрабатываются материалы, используя мультимедиа технологии, т.е. создаются видео материалы, графические изображения, звуковой контент, интерактивные элементы и пр.

А второй этап – компоновка всех составляющих частей (информационных, обучающих, контролирующих) в соответствии с разработанным сценарием, в единый ЭОР и разработка интерфейса.

При создании ЭОР и методических рекомендаций необходимо учитывать распределенную обработку данных и сетевые возможности в целом.

Структура разрабатываемого электронного образовательного ресурса по изучению языка программирования С++ представлена на рисунке 1. Программный продукт состоит из трех разделов: примеры задач, методическая информация, дополнительная информация. В каждом разделе имеются подразделы с соответствующей информацией. Для каждого подраздела созданы отдельные страницы в ЭОР, которые используют тематический контент информатики, такие как: Базы данных, Криптография, Компьютерная графика, Структуры данных и пр..

ЭОР предназначен для изучения базовых компонентов языка программирования С++ на примерах из информатики.



Рисунок 1. Структура электронного образовательного ресурса

Тематическое планирование курса в рамках системы дополнительного образования в котором предполагается использование разработанного ЭОР по изучению языка программирования С++ представлено в таблице 1.

Таблица 1

Тематическое планирование

| № п/п | Название раздела, темы | Количество часов |
|-------|--|------------------|
| 1 | Текстовый редактор | 2 |
| | Компоненты: «Мемо», «MainMenu», «FontDialog», «SaveDialog», «OpenDialog». Пример создания текстового редактора. | |
| 2 | Работа с текстовыми файлами и гиперссылками | 2 |
| | Способ ввода информации в программу. Ввод информации в текстовый файл. Вывод информации из текстового файла. Использование компонента «Label» в качестве создания гиперссылки. | |
| 3 | Работа с графическими изображениями | 2 |
| | Компонент «Image». Создание изображения. Работа с изображением на форме. Применение изображения для создания ребусов и задач. | |
| 4 | База данных | 2 |
| | Компонент «StringGrid». Создание базы данных с помощью компонента. Функция добавления, удаления и поиска элементов в базе данных. | |
| 5 | Графика | 2 |
| | Класс «Canvas». Компонент «ColorDialog». Рисование фигуры с помощью класса. Рисование текста с помощью класса. Масштабирование изображения. Удаление частей изображения. | |
| 6 | Функции | 2 |
| | Понятие функции в программировании. Пример решения задачи по разности массивов и матриц. Компонент «Chart». Пример построения графика. | |
| 7 | Структуры данных | 2 |
| | Понятия структуры данных, стека, списка. Примеры структур данных. Функции удаления и добавления элементов с структуры. | |
| 8 | Криптография и шифрование | 2 |
| | Компонент «Edit», «Label». Примеры программ по шифрованию и дешифрованию текста. Понятие криптографии. | |
| 9 | Работа с дополнительными материалами и источниками и руководствами | 2 |
| | Изучение руководства пользователя. Изучение раздела «Описание создания и работы программ». Изучение дополнительных материалов и источников информации. | |
| 10 | ИТОГО: | 18 |

ЭОР содержит примеры работы с основными компонентами объектно-ориентированного языка программирования С++, реализованные в среде разработки С++ Builder.

После запуска приложения на экране появляется заглавная страница. В ней содержится краткое описание ресурса и две кнопки «Начать», при нажатии на которую происходит переход на раздел с оглавлением. При нажатии на кнопку «Выход» приложение закрывается.

Страница «Оглавление» состоит из двенадцати разделов, объединенных в группы. Для каждого раздела создана отдельная форма, с кратким описанием, за исключением раздела «Контакты», который содержит только окно сообщения. У каждой страницы приложения имеются кнопка «Назад», переносиющая на предыдущую страницу и кнопка «Выход», закрывающая приложение.

Такие разделы как: Текстовый редактор, Криптография и шифрование, Структуры данных, Функции, Графика, База данных, Файлы и гиперссылки, Ребусы и логические задачи – это тот материал из Информатики, который был отобран в качестве примеров, демонстрирующих сведения и показывая особенности использования в процессе изучения объектно-ориентированного языка С++.

ЭОР имеет пункт Дополнительные материалы, в котором представлена дополнительная информация в виде гиперссылок на соответствующие ресурсы. Сюда входят видеоконтент, рекомендуемая печатная литература, форумы по С++ и, наконец, сами задачи по информатике. А раздел Описание создания и работы программ содержит в краткое описание и ссылку на текстовые документы, в которых будет описан процесс создания всех программ в приложении. Документы сохранены в папке с доступом по ссылке на Google Drive. Каждый раздел приложения описан в отдельном документе для удобства поиска.

Выводы. В ходе рассмотрения вопроса о дополнительном образовании отмечается, что оно является очень важной частью образовательного процесса, которому уделяется внимание в нормативных документах касающихся модернизации образования. Среди направлений особенно выделяется техническое. В системе дополнительного образования реализуются инновационные подходы и методики обучения с помощью различных информационных средств. Они позволяют человеку углубиться в интересующие его темы и получать дополнительные знания. Следовательно представленный электронный образовательный ресурс по обучению программирования ориентирован на систему дополнительного образования.

Литература:

- ГОСТ Р 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200082196> (дата обращения: 06.06.21).
- Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" [Электронный ресурс]. URL: <https://goo-gl.ru/XwzFa> (дата обращения: 05.06.21).
- Модернизация системы образования в России [Электронный ресурс]. URL: <https://studopedia.org/6-12862.html> (дата обращения: 05.06.21).

4. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 05.06.21).
5. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога: сравнительный анализ российского и европейского опыта // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, №1. – С. 25-45.
6. Суворова Т.Н. Электронные образовательные ресурсы как компонент современной информационно-образовательной среды // Информатика и образование. – 2013. – №3. – С. 53-57.
7. Суханова Н.Т., Маслов А.С. Платформы для разработки онлайн курсов в системе дополнительного профессионального образования. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции «Научные революции как ключевой фактор развития науки и техники». – Киров 28 мая 2020 г. – С. 58-65.
8. Суханова Н.Т. Место электронных образовательных ресурсов в процессе формирования единого образовательного пространства учебного заведения. Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Материалы XII международной научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ, 2014. – С. 62-69.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РОЛЬ МУЗЫКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Данная статья раскрывает проблему музыки как профессиональной составляющей личности современного студента-дефектолога. Данные анкетирования позволяют сделать качественный и количественный анализ относительно включения в повседневную деятельность музыкального контента обучающихся дефектологического профиля. Автор статьи акцентирует внимание на содержательную сторону музыки, которая является неотъемлемой частью досуга и приятного времяпрепровождения. Исследование раскрывает позиции современных масс-медиа в качестве источника информации о музыке.

Ключевые слова: музыка, студенты-дефектологи, Интернет, музыкальная грамотность, источники информации.

Annotation. This article reveals the problem of music as a professional component of the personality of a modern student-defectologist. The survey data allow us to make a qualitative and quantitative analysis regarding the inclusion of musical content of students with a defectological profile in their daily activities. The author of the article focuses on the content side of music, which is an integral part of leisure and pleasant pastime. The study reveals the positions of modern mass media as a source of information about music.

Keywords: music, students-defectologists, Internet, music literacy, information sources.

Введение. Музыка в современном информационном обществе является на сегодняшний день существенной частью массовой культуры. Индустрия популярной музыки подчинена законам товарно-промышленного производства и является в первую очередь средством приобретения прибыли, а также ставит перед собой цель распространения и привлечения как можно большей аудитории. В этой связи теряются такие понятия, как индивидуальность, индивидуальные особенности, чувство уникальности стиля. Современный музыкальный контент в большей степени ориентирован на «человека массы» и на общее потребление. Не случайно в современном мире шоу-бизнеса получает распространение такое понятие как «музыкальный продукт».

Музыка на сегодняшний день является частью масс-медиа, в которые входят Интернет, телевидение, кинематограф, радио, видеоигры, газеты, журналы. Массовая культура или поп-культура предполагает распространенные в обществе культурные элементы, определяющая черта которых – общедоступность и коммерческая направленность. Данный тип культуры на современном этапе развития цивилизации имеет угрожающе доминантную позицию и негативное влияние на формирование личности человека.

Изложение основного материала статьи. Музыкальное искусство способствует познанию окружающего мира через эмоции, способствует эстетическому восприятию через звуковые ассоциации. Влияние музыки на формирование личности осуществляется разными формами музыкальной деятельности. Среди основных функций музыки можно выделить следующие:

1. Формирующая – формирование музыкальной культуры индивида.
2. Познавательная – передача ощущений, образов и эмоций.
3. Воспитательная – формирование моральных качеств и общечеловеческих ценностей.
4. Мобилизующая – стимулирование к действию.
5. Эстетическая – наполнение жизни человека духовным содержанием [2].

Музыкальным образованием в разное время занимались Д.Б. Кабалевский [4], Н.И. Ануфриева [1], М.Ш. Бонфельд [3] и др.

В данном исследовании ставился вопрос о роли музыки в профессиональном становлении личности современного студента-дефектолога. Было проведено анкетирование 70 студентов первого, третьего, четвертого курсов, а также обучающихся магистратуры по специальности Специальное (дефектологическое) образование профиля подготовки Олигофренопедагогика и Логопедия. Возрастная категория опрошенных составляла следующие группы:

- 1 курс – 17-18 лет;
- 3 курс – 19-20 лет;
- 4 курс – 21-22 года;

Магистранты – 22-44 года.

Анкета включала следующие вопросы:

1. Как часто вы слушаете музыку?
2. Какое место занимает музыка в вашей жизни?
3. Есть ли у вас любимая композиция?
4. Обращаете ли вы внимание на слова в песнях?
5. На ваш взгляд тексты современных песен имеют смысл?
6. Может ли музыка повлиять на ваше настроение?

7. Вы считаете себя меломаном?
8. Вы посещаете музыкальные концерты?
9. Откуда вы узнаете о новшествах в музыкальном мире?
10. Какие музыкальные каналы вы смотрите?
11. Владаете ли вы игрой на каком-либо музыкальном инструменте?
12. Владаете ли вы музыкальной грамотой?
13. Обучались ли вы профессионально музыке?

В первую очередь ставился вопрос, насколько музыка входит в повседневную жизнь современной обучающейся молодежи. Результаты по всем возрастным категориям студентов были сходны между собой за исключением некоторых аспектов. Так, среди опрошенных студентов-дефектологов на вопрос «Как часто вы слушаете музыку?» только 93,75% третьюкурсников ответили однозначно, т.е. каждый день. В таблице 1 указаны результаты ответов по данному вопросу.

Таблица 1

Частота восприятия музыки у обучающихся специальности Специальное (дефектологическое) образование

| Варианты ответов | Обучающиеся (%) | | | | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-----------|--------|-------------|
| | 1 курс | 3 курс | | 4 курс | Магистранты |
| | | Олигофренопедагогика | Логопедия | | |
| Каждый день | 93,75 | 73,34 | 75 | 20 | 54,55 |
| Несколько раз в день | 12,5 | 13,3 | 12,5 | 20 | 0 |
| Через день | 6,25 | 0 | 6,25 | 0 | 9,09 |
| По настроению | 6,25 | 13,3 | 6,25 | 60 | 27,27 |
| Редко | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,09 |
| Не слушаю | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Как видно по результатам таблицы 1 во всех возрастных категориях большинство обучающихся в высоком процентном отношении ответили утвердительно на данный вопрос. Среди обучающихся магистратуры было зафиксировано редкое слушание музыки. Таким образом можно сделать вывод о том, что все обучающиеся в той или иной степени ориентированы на процесс слушания музыки и включают музыку в программу дня.

В качестве выявления отношения места музыки в жизни испытуемым предлагался вопрос: «Какое место занимает музыка в вашей жизни?». В качестве ответа на данный вопрос рассматривались три варианта: «музыка – это мое хобби», «Музыка помогает мне приятно провести время и отвлечься», а также «Музыка – это просто вид искусства». Третий вариант ответа предлагался в качестве показателя нейтрального отношения к музыке. Второй вариант ответа выбрали 90,90% обучающихся в магистратуре; 86,68% первокурсников; 73,34% студентов третьего курса (специализация «Логопедия») и 72,33% обучающихся по специализации «Олигофренопедагогика», а также 100% обучающихся на четвертом курсе.

Следует отметить, что группа студентов, которые выбрали в качестве ответа на вопрос «Музыка – это мое хобби» (среди них 9,10% – магистранты, 6,66% – 1 курс, 26,66% – студенты-логопеды третьего курса, 27,27% – студенты-олигофренопедагоги) владели игрой на каком-либо музыкальном инструменте, о чем и указали ниже в своих анкетных данных.

Среди музыкальных инструментов, которыми владеют студенты, можно назвать фортепиано, гитару, кларнет и укулеле. Однако этот показатель никак не коррелировал с профессиональным обучением музыке и владением музыкальной грамотой. В качестве начального музыкального профессионального образования студенты указывали детские музыкальные школы, школу искусств, дворец детского и юношеского творчества. Однако многие обучающиеся воздержались от уточнения места обучения музыке (см. рис. 1).

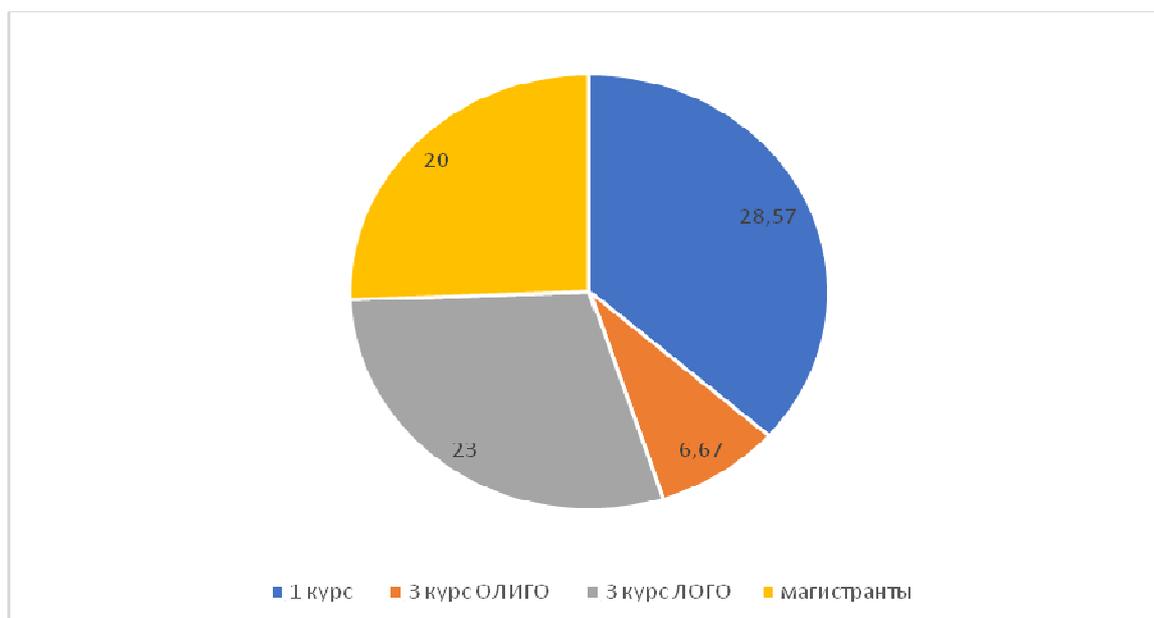


Рисунок 1. Уровень профессионального музыкального образования студентов-дефектологов

Из диаграммы следует, что начальное профессиональное образование полностью отсутствует у студентов четвертого курса.

Такое положение вещей свидетельствует о низкой популяризации детских музыкальных школ, студий и не желании овладеть игрой на том или ином музыкальном инструменте для собственного развития, а также в качестве получения ценного навыка и расширения кругозора.

Несмотря на достаточно низкий уровень музыкальной грамотности большинство опрошенных посчитали себя меломанами и утвердительно ответили о влиянии музыки на показатели собственного настроения.

Таблица 2

Определение собственной позиции в отношении музыки у обучающихся специальности Специальное (дефектологическое) образование

| Названия вопросов | Обучающиеся (%) | | | | | | | | | |
|--|-----------------|-----|--------|----|------|----|--------|-----|-------------|-----|
| | 1 курс | | 3 курс | | | | 4 курс | | Магистранты | |
| | Да | Нет | Олиго | | Лого | | Да | Нет | Да | Нет |
| Вы считаете себя меломаном? | 80 | 20 | 86 | 14 | 84 | 16 | 100 | 0 | 63 | 37 |
| Может ли музыка повлиять на ваше настроение? | 100 | 0 | 86 | 14 | 76 | 24 | 100 | 0 | 81 | 19 |

Из таблицы 2 виден стопроцентный показатель количества утвердительных ответов по всем двум вопросам студентов четвертого курса в то время, как показатели их профессионального музыкального образования находились на самых низких позициях по сравнению с остальными группами испытуемых. Не были так категоричны в положительных ответах обучающиеся магистратуры. Можно предположить, что в первую очередь этот факт следует связать с возрастными особенностями данной категории испытуемых.

В качестве содержательного аспекта музыки для данного исследования были подобраны два вопроса, имеющие отношение к такому музыкальному жанру, как песня. Данный выбор был обоснован наибольшей популярностью данной музыкальной формы среди подавляющего большинства населения и, в частности, молодежи. Полученные данные помещены в таблицу 3.

Таблица 3

Определение содержательного контента песенного жанра у обучающихся специальности Специальное (дефектологическое) образование

| Названия вопросов | Обучающиеся (%) | | | | | | | | | |
|--|-----------------|-----|--------|--|------|--|--------|-----|-------------|-----|
| | 1 курс | | 3 курс | | | | 4 курс | | Магистранты | |
| | Да | Нет | Олиго | | Лого | | Да | Нет | Да | Нет |
| Обращаете ли вы внимание на слова в песнях? | | | | | | | | | | |
| Да | 73,33 | | 86 | | 72 | | 100 | | | 72 |
| Иногда | 27,27 | | 14 | | 28 | | 0 | | | 28 |
| Никогда | 9,10 | | 0 | | 0 | | 0 | | | 0 |
| На ваш взгляд тексты современных песен имеют смысл? | | | | | | | | | | |
| Да | 6,7 | | 0 | | 0 | | 0 | | | 10 |
| Большинство | 0 | | 13 | | 10 | | 20 | | | 18 |
| Только некоторые | 93,3 | | 80 | | 72 | | 40 | | | 10 |
| Нет | 0 | | 7 | | 18 | | 40 | | | 62 |

Таким образом подавляющее большинство испытуемых обращают внимание на слова песен и склонны к тому, что лишь некоторые тексты современных песен не лишены смысла.

В рамках данного исследования также выяснялось, что же является источником информации о музыке и вообще о событиях в музыкальном мире. С этой целью были предложены три вопроса, которые имели отношение к получению музыкальных новостей. Первый вопрос из данной группы «Вы посещаете музыкальные концерты?» давал представление о знакомстве студентов непосредственно с музыкальным первоисточником, т.к. «живое» исполнение оркестра и игра музыкантов даст несколько иные музыкальные впечатления, нежели это можно получить в записи видео- или аудио-формата.

Вопрос «Откуда вы узнаете о новшествах в музыкальном мире?» давал возможность увидеть источник получения информации, а вопрос «Какие музыкальные каналы вы смотрите?» носил уточняющий характер. Результаты данного исследования представлены ниже в таблице 4.

Определение источников информации о музыке у обучающихся специальности Специальное (дефектологическое) образование

| Названия вопросов | Обучающиеся (%) | | | | |
|---|-----------------|--------|------|--------|-------------|
| | 1 курс | 3 курс | | 4 курс | Магистранты |
| | | Олиго | Лого | | |
| Вы посещали музыкальные концерты? | | | | | |
| Раз в месяц | | 7 | 10 | 20 | 0 |
| Раз в год | 40 | 26 | 36 | 40 | 18 |
| Не посещаю | 46 | 60 | 44 | 40 | 64 |
| Посещаю в интернете | 14 | 7 | 10 | 0 | 18 |
| Откуда вы узнаете о новшествах в музыкальном мире? | | | | | |
| Радио | 7 | 0 | 0 | 20 | 18 |
| Интернет | 100 | 100 | 100 | 100 | 90 |
| Телевидение | 0 | 0 | 10 | 20 | 18 |
| Пресса | 7 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Какие музыкальные каналы вы смотрите? | | | | | |
| RU TV | 20 | 0 | 28 | 0 | 10 |
| Europa Plus TV | 0 | 13 | 36 | 20 | 36 |
| MYS TV | 46 | 26 | 28 | 40 | 10 |
| THT Music | 34 | 7 | 28 | 40 | 0 |
| Шансон ТВ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Не смотрят вообще никаких музыкальных каналов 20% первокурсников, 54% третьекурсников-олигофренопедагогов, 10% третьекурсников-логопедов и 36% магистрантов. В качестве собственных вариантов ответов по просмотру музыкальных каналов были указаны социальная сеть «В контакте», М1, Music Vox.

Основным источником информации, музыкальной в том числе, на сегодняшний день продолжает являться Интернет, о чем свидетельствует подавляющее число ответов опрошенных студентов. Посещение концертов варьирует от «раза в год» до полного непосещения данных мероприятий вообще. Получение информации через сеть музыкальных каналов распределено между всеми предложенными категориями.

Выводы. Проведенное нами анкетирование студенческой аудитории позволяет сделать следующие выводы относительно роли музыки в жизни современного студента-дефектолога. Музыка так или иначе присутствует в жизни каждого опрошенного, но безусловно в разной степени. Положительным фактом является то, что обучающиеся обращают внимание на содержательную сторону музыки, которая является неотъемлемой частью досуга и приятного времяпрепровождения. Однако следует отметить снижение общей музыкальной культуры и грамотности на фоне отсутствия дополнительного музыкального образования, которое регулирует сеть специальных музыкальных образовательных учреждений. Интернет продолжает занимать лидирующие позиции в качестве как основного источника информации о событиях в музыкальном мире, так и является заменой реальных посещений разного рода музыкальных мероприятий.

Литература:

1. Ануфриева Н.И. Современные методы постановки голоса в процессе обучения педагогов-музыкантов / Н.И. Ануфриева // Ученые записки российского государственного социального университета. – Том: 19. – 1 (154). – 2020. – С. 106-113
2. Бисун Ч. Формирование музыкальной культуры личности / Ч. Бисун // Мир науки, культуры, образования. – № 5 (78). – 2019. – С. 177-179
3. Бонфельд М.Ш. Музыка: язык. речь. мышление (опыт системного исследования музыкального искусства) / М.Ш. Бонфельд. – 1991. – М., 125 с.
4. Кабалецкий Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалецкий. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.

Педагогика

УДК 377.5

преподаватель Тараканова Анна Николаевна

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение
"Колледж туризма и гостиничного сервиса" (г.Санкт-Петербург)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СВОЕВРЕМЕННОГО РЕАГИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СПО НА ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ РЫНКА ТРУДА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос обеспечения качества в условиях модернизации российского среднего профессионального образования. Обсуждается вопрос создания необходимых организационно-педагогических условий. Отмечается важная роль инструментов независимой оценки квалификаций в обеспечении реагирования системы СПО на запросы работодателей и сетевого взаимодействия в распространении передового педагогического опыта. Приведены результаты демонстрационных экзаменов, опроса работодателей и мониторинга трудоустройства выпускников по колледжу туризма Санкт-Петербурга. Отмечается высокий уровень достигнутых показателей.

Ключевые слова: качество образования, среднее профессиональное образование, независимая оценка квалификаций, демонстрационный экзамен, трудоустройство выпускников.

Annotation. The article deals with the issue of quality assurance in the conditions of modernization of Russian secondary vocational education. The issue of creating the necessary organizational and pedagogical conditions is discussed. The important role of the tools of independent assessment of qualifications in ensuring the response of the secondary vocational education system to the requests of employers and network interaction in the dissemination of advanced pedagogical experience is noted. The results of demonstration exams, a survey of employers and monitoring the employment of graduates at the College of tourism of St. Petersburg are presented. There is a high level of achieved indicators.

Keywords: quality of education, vocational education, independent assessment of qualifications, demonstration exam, employment of graduates.

Введение. Вопрос обеспечения качества российского профессионального образования и повышения его конкурентоспособности является сегодня одной из приоритетных задач государственной образовательной политики, закрепленной в положениях государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2019-2025 годы. Реализация этой задачи происходит, в том числе, в рамках Федерального проекта "Молодые профессионалы", где основным целевым показателем установлен определенный процент выпускников среднего профессионального образования (далее – СПО), трудоустроенных по полученной специальности. Показатели трудоустройства недавних выпускников СПО по данным Федеральной службы государственной статистики (РОССТАТ), отраженным в аналитическом отчете по итогам Туринского процесса за 2018-2020 гг., на 2018 год составляют: 61,8% выпускников 2015 года выпуска, 76,3% 2016 года выпуска и 71% 2017 года выпуска [7]. Однако этот показатель отражает общее трудоустройство, а не по профилю специальности, и сильно дифференцирован в зависимости от профессии и региона. В этом же отчете одной из основных проблем при трудоустройстве выпускников СПО указано отсутствие опыта работы; при этом каждый третий выпускник проходит на рабочем месте дообучение или переобучение, что работодатели связывают с недостаточным соответствием их квалификации требованиям конкретного рабочего места. Таким образом, можно сделать вывод, что современное профессиональное образование не во всем соответствует запросам работодателей, что определяет противоречие между качеством профессиональной подготовки студентов колледжей и требованиями рынка труда.

Актуальные требования работодателей к профессиональным квалификациям выпускников СПО сформулированы в профессиональных стандартах, являющихся основным элементом национальной системы квалификаций, формируемой в нашей стране с 2012 года. Национальная система квалификаций призвана обеспечить прозрачность и понятность во взаимодействии рынка труда и системы образования, а "связующим звеном между образовательной системой и работодателями", по словам генерального директора Национального агентства развития квалификаций Александра Наумовича Лейбовича, послужит независимая оценка квалификаций [2]. Закон, определяющий основные положения независимой оценки квалификаций, принятый в 2016 году, институционализировал все элементы национальной системы квалификаций, и в настоящее время играет все возрастающую роль в оценке качества профессионального образования.

Согласно "Стратегии развития национальной системы квалификаций РФ на период до 2030 года" использование инструментов независимой оценки квалификаций (далее – НОК) в процедуре подтверждения квалификаций, полученных по итогам реализации основных профессиональных образовательных программ, является одной из задач, направленных на обеспечение своевременного реагирования системы подготовки кадров на изменения требований рынка [5].

Уже сейчас многие колледжи используют для промежуточной и/или итоговой государственной аттестации своих студентов механизмы НОК, проводя их в виде демонстрационных экзаменов. Формат демонстрационного экзамена нацелен на проверку сформированности профессиональных компетенций обучающихся в максимально приближенных к реальной трудовой ситуации условиях. При этом оценивание осуществляется группой экспертов, не только обученных соответствующей методике, но и не являющихся сотрудниками образовательной организации, студенты которой принимают участие в экзамене. Таким образом обеспечивается объективность и независимость оценки. Задания демонстрационного экзамена основаны на реальных трудовых ситуациях и должны быть выполнены на экзаменационной площадке, этой ситуации соответствующей, что дает возможность оценивать готовность обучающихся к выполнению тех или иных трудовых действий, предусмотренных их профессиональной квалификацией.

Моделей независимой оценки, параллельно действующих в системе СПО, несколько, в том числе, и на основе международных стандартов WorldSkills, и по системе НОК; каждая имеет как свои достоинства, так и преимущества [3]. Однако внедрение элементов НОК в образовательный процесс колледжей требует создания в образовательной организации определенных организационно-педагогических условий, обеспечивающих устойчивое и эффективное функционирование подобной модели. Исходя из результатов апробации пилотного проекта проведения итоговой государственной аттестации в формате демонстрационного экзамена в Санкт-Петербурге, можно сделать вывод, что такие условия позволят максимально нивелировать выявленные недостатки и достичь запланированных показателей [4].

Колледж туризма Санкт-Петербурга является ведущей инновационной образовательной организацией северо-запада России, осуществляющей подготовку по специальностям и профессиям сферы услуг.

Для проведения процедуры оценки и сертификации профессиональных квалификаций в колледже создан "Учебный центр профессиональной квалификации", в котором с 2014 года процедуру НОК прошли 60 выпускников колледжа [6].

Для приведения в соответствие требований профессиональных стандартов и требований федеральных государственных образовательных стандартов к оценке образовательных достижений выпускников СПО, формулируемых через профессиональные компетенции с 2016 года в колледже проводилась актуализация основных профессиональных образовательных программ и комплектов учебно-методического обеспечения, включающих комплекс контрольно-оценочных средств. Все изменения учитывают не только требования профессиональных стандартов и согласованы с работодателями, но также отражают требования по соответствующей компетенции WorldSkills.

С 2017 года в образовательный процесс колледжа по основным направлениям подготовки внедряется процедура демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills, для проведения которой в колледже создана соответствующая материально-техническая, методическая база и кадровый потенциал.

Результаты демонстрационных экзаменов по различным компетенциям за 2017-2019 года представлены в таблице 1.

Результаты демонстрационных экзаменов за 2017-2019 гг.

| Год | Компетенция | Количество участников | Количество студентов, соответствующих стандартам Ворлдскиллс Россия / в % от общего числа участников | | Количество студентов, получивших Skills Passport / в % от общего числа участников | |
|------|-------------------------|-----------------------|--|------|---|------|
| | | | | | | |
| 2017 | Поварское дело | 20 | 0 | 0 | 16 | 80 |
| 2018 | Поварское дело | 19 | 1 | 5 | 18 | 95 |
| | Администрирование отеля | 27 | 1 | 3,7 | 22 | 81,5 |
| 2019 | Поварское дело | 46 | 8 | 17,4 | 30 | 65 |
| | Туризм | 20 | 2 | 10 | 20 | 100 |
| | Администрирование отеля | 20 | 15 | 75 | 19 | 95 |

Важно отметить, что показатель соответствия стандартам Ворлдскиллс Россия отражает максимально высокий уровень подготовки студентов – на уровне победителей чемпионатов профессионального мастерства WorldSkills, в то время как Skills Passport подтверждает уровень овладения профессиональной компетенцией с указанием баллов, полученных за выполнение конкретных заданий.

Достигнутые в колледже показатели являются следствием реализации актуализированных образовательных программ, учитывающих требования работодателей, выраженных в формате утвержденных в РФ профессиональных стандартов, а также готовности обучающихся к оценочным процедурам, которую обеспечил преподавательский коллектив колледжа.

Кадровый потенциал сотрудников колледжа как одно из организационно-педагогических условий внедрения элементов независимой оценки квалификаций в образовательный процесс колледжа постоянно развивается. За 2017-2019 гг. в рамках повышения квалификации более половины преподавателей колледжа прошли обучение по педагогическому направлению, стажировку на профильных предприятиях и обучение по стандартам WorldSkills. В целях формирования нового набора компетенций, необходимых для работы в условиях модернизации инфраструктуры СПО, актуализации содержания образовательных программ и технологий сотрудники колледжа прошли обучение в Академии Ворлдскиллс.

На основе концентрации материальных ресурсов, технического и интеллектуального потенциала в 2018 году на базе Колледжа туризма в целях обеспечения подготовки высокопрофессиональных и востребованных на рынке труда кадров создана Региональная площадка сетевого взаимодействия, объединившая шесть образовательных организаций Санкт-Петербурга. Для обеспечения функционирования региональной площадки были введены в действие 11 лабораторий и учебных мастерских, обеспечивающих подготовку кадров в соответствии с требованиями ФГОС, профессиональных стандартов и стандартов WorldSkills. Комплекс учебных лабораторий, тренинговых кабинетов и мастерских позволяет студентам колледжа и другим участникам сетевого взаимодействия отрабатывать практические умения в условиях, моделирующих реальные трудовые ситуации, которые готовят студентов не только к заданиям демонстрационного экзамена, но и к дальнейшей трудовой деятельности.

Созданные условия позволили провести в колледже в 2020 году демонстрационный экзамен с элементами НОК для выпускников по специальности "Гостиничный сервис" на высоком уровне.

Результаты демонстрационного экзамена по модели ГИА-НОК по специальности "Гостиничный сервис" в 2020 г.

| Код и наименование ФГОС | 43.02.11 Гостиничный сервис |
|---|-----------------------------|
| Статус ФГОС | неактуализированный ФГОС |
| Количество участников | 20 |
| Статус участника демонстрационного экзамена | выпускник |
| Компетенция | Администрирование отеля |
| Максимальный результат по РФ и максимальный результат по колледжу, в баллах | 29,80 26,33 |
| Средний результат участников, в % от макс | 78,79 |
| Количество участников, соответствующих стандартам Ворлдскиллс Россия | 20 |

Представленные показатели демонстрируют, что средний результат студентов колледжа превышает 50% от максимального, а количество выпускников, выполнивших требования стандартов WorldSkills, составляет 100%, что несомненно свидетельствует о высоком качестве профессиональной подготовки выпускников, которое обеспечили созданные в колледже организационно-педагогические условия.

В настоящее время колледж является Центром проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенциям "Администрирование отеля", "Поварское дело" и "Туризм", имеет статус Специализированного центра компетенций по указанным компетенциям. Кроме того, колледж является экзаменационной площадкой НОК по квалификации "Работник службы приема и размещения гостей", что подтверждает соответствие его материально-технической базы как требованиям международных стандартов WorldSkills, так и требованиям национальной системы квалификаций.

Для оценки качества обучения в рамках системы менеджмента качества в колледже ежегодно проводится мониторинг образовательного процесса и мониторинг удовлетворенности работодателей.

В анкетировании работодателей по направлению "Гостиничный сервис", проведенному в апреле-мае 2021 года, приняли участие представители 27 гостиничных предприятий Санкт-Петербурга. Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, в том числе, связанных с оценкой профессиональной подготовки выпускников колледжа по специальности "Гостиничный сервис".

Результаты анкетирования работодателей

| Вопрос | Распределение ответов, % | | | | |
|---|--------------------------|-----------|------------|------------------|--------|
| | Абсолютно | Скорее да | Скорее нет | Не удовлетворяет | Другое |
| Удовлетворяет ли вас уровень теоретических знаний студентов колледжа | 25,9 | 59,3 | 14,8 | 0 | 0 |
| Удовлетворяет ли вас уровень практических умений студентов колледжа | 14,8 | 77,8 | 7,4 | 0 | 0 |
| Удовлетворяет ли вас уровень профессиональной подготовки выпускников колледжа | 25,9 | 63 | 7,4 | 0 | 3,7 |

Можно отметить, что большинство работодателей удовлетворены как уровнем теоретических знаний и практических умений студентов-практикантов, так и в целом профессиональной подготовкой выпускников колледжа по данной специальности.

Одним из важных показателей качества профессиональной подготовки студентов для работодателей является необходимость доучивания/переучивания выпускников СПО при приеме на работу. Из 27 респондентов 10 ответили, что им никогда не приходилось это делать с выпускниками колледжа, 12 – редко, 3 – иногда, а 1 еще не имел опыта трудоустройства выпускников колледжа.

Полученные результаты демонстрируют, что в большинстве случаев это происходит редко, то есть выпускники сразу могут приступить к выполнению трудовых функций, что свидетельствует о высоком уровне профессиональной подготовки в колледже.

Удовлетворенность работодателей уровнем профессиональной подготовки выпускников должна напрямую отражаться в результатах их трудоустройства. Как уже упоминалось выше, мониторинг трудоустройства выпускников проводится ежегодно и за 2017-2019 гг. этот показатель по направлению подготовки "Гостиничный сервис" демонстрирует положительную динамику.

Таблица 4

Результаты мониторинга трудоустройства выпускников по специальности "Гостиничный сервис" за 2017-2019 гг.

| Учебный год | 2017 | | 2018 | | 2019 | |
|--|------|------|------|------|------|------|
| | Чел. | % | Чел. | % | Чел. | % |
| Всего выпуск | 91 | 100 | 121 | 100 | 136 | 100 |
| Трудоустройство по профилю специальности | 66 | 75,9 | 105 | 88,2 | 116 | 89,2 |

В государственной программе РФ "Развитие образования" на 2019-2025 гг. в качестве целевых установлены следующие показатели удельной доли трудоустроенных выпускников: в 2018 году – до 51%, в 2019 году – до 53% [1]. Показатели, достигнутые в колледже, превышают установленные программой, что позволяет считать качество профессиональной подготовки студентов по специальности "Гостиничный сервис" соответствующим требованиям современного рынка труда.

Выводы:

1. Качество профессионального образования непосредственно связано с обеспечением своевременного реагирования системы СПО на запросы рынка труда.

2. Показатели трудоустройства выпускников являются одним из важнейших критериев, демонстрирующих качество профессионального образования с позиции удовлетворения требований рынка труда и свидетельствующих о соответствии уровня профессиональной подготовки обучающихся современным запросам работодателей.

3. Для обеспечения достигнутых результатов необходимыми условиями являются:

– актуализация образовательных программ с учетом требований работодателей, отраженных в профессиональных стандартах;

– создание материально-технической базы, позволяющей осуществлять практическое обучение студентов в условиях, максимально приближенных к реальной трудовой ситуации;

– повышение профессиональной квалификации педагогических работников с целью формирования нового набора компетенций, необходимых для работы в условиях модернизации инфраструктуры СПО и обновления содержания образовательных программ.

4. Достижение высоких результатов обеспечивается, в том числе, внедрением в образовательный процесс элементов независимой оценки квалификаций, а создание региональной площадки сетевого взаимодействия способствует диссеминации данного опыта в системе СПО.

Литература:

1. Государственная программа "Развитие образования" на 2019-2025гг. [Электронный ресурс]: Минпросвещения России: [сайт]. // URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (дата обращения: 06.08.2021).

2. Лейбович А.Н. Независимая оценка квалификаций является связующим звеном между образовательной системой и работодателями // Профессиональное образование: сетевой журн.2020. URL: <http://проф-обр.рф/news/2020-07-04-842> (дата публикации: 04.07.2020).

3. Панов Н.А., Тараканова А.Н. Модели демонстрационного экзамена для промежуточной/итоговой аттестации по программам СПО // Академический вестник. Санкт-Петербург, СПбАППО, 2020. – Вып. 1 (74). – С. 49-55.

4. Панов Н.А., Тараканова А.Н. Пилотный проект демонстрационного экзамена (на примере колледжей Санкт-Петербурга) // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта. РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч.3. – С. 99-102.

5. Стратегия развития национальной системы квалификаций РФ на период до 2030 года [Электронный ресурс]: Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям: [сайт]. // URL: <https://nspkrf.ru/> (дата обращения: 06.08.2021).

6. Тараканова А.Н. Опыт проведения независимой оценки квалификаций в сотрудничестве с ГоЦИСС в рамках экспертизы инновационной деятельности Колледжа туризма Санкт-Петербурга // Динамика взаимоотношений различных областей науки в современных условиях: сборник статей международной научно-практической конференции. – Уфа: OMEGA SCIENCE, 2019. – Ч.1. – С. 206-209.

7. Туринский процесс 2018-2020 Российская Федерация [Электронный ресурс]: Федеральный институт развития образования: [сайт]. // URL: <https://firo.ranepa.ru/> (дата обращения: 06.08.2021).

Педагогика

УДК 377.01

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович

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

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Дается авторская трактовка актуальных проблем обучения студентов в образовательной среде вуза; раскрывается место учебно-познавательной активности обучающихся в контексте повышения качества их подготовки. Обосновывается мнение о том, что одной из основных задач преподавателей и применяемых педагогических технологий – не передача научной информации, а мотивация студентов к учебно-познавательной активности, к систематической интеллектуальной деятельности. Отмечается, что в условиях относительно небольшого количества часов аудиторных занятий необходимо использовать такие методы и формы обучения, которые всячески поощряют студентов к самостоятельной работе и в качестве такой формы в работе представлены технологии погружения студентов в изучаемые дисциплины. Раскрыта ролевая позиция преподавателя в современной высшей школе – не ментора, строгого наставника, а научного лидера, гуманиста, заинтересованного в учебных и научных успехах студентов.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, познавательная активность, мотивация, технология погружения, интерактивное сотрудничество.

Annotation The author's interpretation of the actual problems of teaching students in the educational environment of the university is given; the place of educational and cognitive activity of students in the context of improving the quality of their training is revealed. The author substantiates the opinion that one of the main tasks of teachers and applied pedagogical technologies is not the transfer of scientific information, but the motivation of students to educational and cognitive activity, to systematic intellectual activity. It is noted that in the conditions of a relatively small number of classroom hours, it is necessary to use such methods and forms of training that encourage students to work independently in every possible way, and as such, the technologies of students' immersion in the studied disciplines are presented in the work. The role position of a teacher in a modern higher school is revealed – not a mentor, a strict mentor, but a scientific leader, a humanist interested in the educational and scientific success of students.

Keywords: self-educational activity, cognitive activity, motivation, immersion technology, interactive cooperation.

Введение. В исследованиях, посвященных профессиональной подготовке студентов, обсуждаются проблемы использования современных образовательных технологий, участия обучающихся в различных видах учебно-познавательной деятельности, вопросы взаимодействия организаций-работодателей и вузов и другие актуальные направления деятельности вузовских коллективов. Круг таких мнений довольно широк, однако проблема, избранная нами в данной статье, не была предметом рассмотрения теоретиков и практиков педагогики, что и обусловило выбор автором темы статьи.

Цель данной статьи – раскрыть и обосновать формы самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов как важного компонента их профессиональной подготовки и показать ведущую роль преподавателя в формировании самообразовательной компетентности будущих педагогов и психологов образования.

Изложение основного материала статьи. Согласно последним образовательным стандартам самостоятельная работа становится ведущей формой освоения студентами содержания образования. Такой перенос акцента на самообразовательную деятельность объясняется несколькими факторами, среди которых отметим:

- увеличение доли дистанционных форм образовательной деятельности;
- значительное расширение информационного поля, важного и необходимого для освоения студентами;
- выработка у студентов привычки систематической самостоятельной работы;
- потребность и необходимость для любого специалиста постоянного обращения к открытой информационной библиотеке.

Сформированные в образовательном процессе вуза самообразовательные компетенции не только будут востребованы в практической работе, но станут основой профессиональной культуры личности, фактором ее востребованности в условиях постоянного обновления содержания и форм профессиональной деятельности.

В публикациях последнего времени самостоятельная работа студентов рассматривается в контексте повышения качества образовательного процесса [4; 7], как необходимое условие гармонизации вузовского этапа подготовки педагога [9]. Е.А. Столбова [10] характеризует подготовку педагога с точки зрения его профессионального имиджа; обусловленность подготовки студентов профессионально-педагогической компетентностью преподавателей доказывается в исследованиях И.В. Григорьева [2], Л.Ф. Красинской [3], Б.А. Тахохова [11].

Несмотря на важность указанных работ для системы подготовки педагогов и психологов образования наиболее актуальной проблемой следует признать качество образования с ведущим компонентом организация и эффективность самообразовательной деятельности студентов. Ежегодный мониторинг базовых интегральных характеристик готовности выпускников школ разных регионов страны к обучения в вузе свидетельствует о низком уровне сформированности их самообразовательных компетенций [1; 3].

Методологической основой исследования избрана гуманистическая парадигма в психологии и педагогике; системный,

компетентный, деятельный и персон-дидактический подходы и методы исследования: изучение и анализ, наблюдение и обобщение.

Для исследования уровня готовности студентов первого курса к самообразовательной деятельности разработано дидактическое средство – анкета, состоящая из трех блоков, в которые включены 15 диагностических заданий. В них отражающие следующие позиции: поиск необходимой научной литературы, подготовка реферата, написание тезисов, подготовка сообщения (выступления, доклада), разработка презентации, интерпретация психологического или педагогического факта (ситуации), знание технологии работы с электронными документами, решение ситуативных психологических или педагогических задач, анализ конкретных психолого-педагогических ситуаций.

Результаты выполнения заданий 184 студентами первого курса свидетельствуют о преобладающей низкой оценке – 67%, хорошую оценку заслужили 18,5% и высокую – 15,3%.

По мнению преподавателей, подготовлены к обучению в вузе на высоком и достаточном уровнях 50,6% первокурсников.

Таким образом, актуальная задача, стоящая перед профессорско-преподавательским составом, – научить студентов постигать будущую профессию в комплексе, где ведущее место отводится самостоятельной работе, в процессе приобретения знания, умения и владения не только в аудитории под руководством преподавателя, но в ходе самообразования. Без осознанной систематической самообразовательной деятельности не может быть постижения учебной информации, невозможна интериоризация знаний: они не могут стать частью мировоззрения личности, профессиональной компетентности специалиста [1; 4]. Парадоксально, что об учебной деятельности сложилось представление как о тяжелом труде, требующем напряжения, твердой воли, характера. Нам представляется, что такое мнение, мягко говоря, неправильное: узнавание чего-то нового как на теоретическом, так и на практическом уровне для любого человека должно быть радостью, наслаждением, тем более, что этот процесс протекает в максимально приспособленных для этого условиях: преподаватели, готовые дать необходимую консультацию, товарищи, «собраты по учебе», занятые тем же, образовательная среда, необходимое оборудование и т.д. – все в распоряжении обучающихся. Говорят соблазнов много, гаджеты отвлекают, мышление молодежи имеет клиповый характер, мотивация к учебной деятельности отсутствует, но все эти причины столь несерьезны, что достаточно напомнить то желанное благо, которое открылось перед человечеством с массовой доступностью образования, те «сияющие вершины» науки, которые всегда манили все поколения человечества. Думаем, что нужны не ссылки на типичный характер современных молодых людей эпохи постмодерна, якобы мало приспособленных к систематической учебной деятельности, а организация такого учебного процесса, в котором они чувствовала бы себя счастливыми людьми, делающими любимую работу. Образно говоря, ключ к «сундуку знаний» находится в образовательной системе вуза, у преподавателей, и важны их профессионализм, компетентность, педагогическая культура, уважение к личности студента даже при недостаточном его учебно-познавательном усердии. Поэтому вся работа, связанная с организацией и выполнением самостоятельной работы, постоянно должна находиться в центре внимания педагогического коллектива любого вуза.

Содержание самостоятельной работы, формы и методы ее контроля во многом определяются спецификой образовательной организации и конкретными условиями учебного процесса в ней. Самое важное – спланированная, продуманная система, методическое обеспечение и действенный контроль. Существенным элементом в организации самостоятельной работы является обязательное собеседование каждого студента с преподавателем; это должно быть не просто выяснение уровня знаний, своего рода пропедевтика к данной дисциплине, а творческий контакт, развивающий студента и дающий необходимую информацию преподавателю для определения форм и методов дальнейшего взаимодействия со студентом. Для плодотворной организации собеседований можно использовать ряд идей из арсенала интерактивной педагогики сотрудничества. Среди них – «идея трудной цели», суть которой состоит в том, что с самого начала изучения конкретного курса объявляется цель и сверхзадача данного учебного предмета, важного в будущей профессиональной деятельности специалиста. Свое логическое завершение на собеседованиях может получить принцип опережения, заключающийся в фрагментарном введении сложных вопросов, проблем в материал предшествующих занятий задолго до специального изучения соответствующей темы. Этот прием связан с воздействием на подсознание студента и предполагает постепенную подготовку к восприятию наиболее трудных для усвоения вопросов.

В формировании у студентов – будущих педагогов и психологов образования умения анализировать различные психологические и педагогические факты и осуществлять правильные научно обоснованные практические действия большую роль играет выполнение специальных заданий, направленных на формирование соответствующих компетенций. Поэтапное развитие знаний, умений и навыков предполагает вариативность действий преподавателя, а именно: индуктивный или дедуктивный путь, при этом в одном случае теория предвдывает практические задания, в другом – по результатам выполнения заданий делается теоретическое обобщение. Как известно, любая компетенция – это сформированные способности личности на основе знания, умения и владения, поэтому при решении профессиональных задач целесообразно учитывать индивидуальные психологические и познавательные особенности обучающихся. На каждом практическом занятии должна быть предусмотрена интеграция теоретического положения с развитием практических умений и навыков.

Одним из методов активного психолого-педагогического обучения является педагогика интерактивного сотрудничества, ставящая на первое место в процессе обучения и воспитания взаимоотношения преподавателя и студента [19; 20]. Главная фигура в ней – не преподаватель-предметник, который идет от предмета к студенту, а преподаватель-навигатор, старший друг, путеводитель, блогер-предметник, идущий со студентом к предмету. Педагогика сотрудничества нацеливает на свободное, раскованное общение, преследующее целенаправленное и последовательное постижение знаний. Свободный интерактивный диалог, педагогическое сотворчество, элементы театральной педагогики, живой энтузиазм, заинтересованность – все это свидетельство педагогического мастерства преподавателя, желающего обнаружить и развивать потенциальные способности каждого студента. Сеем утверждать, что только педагогика интерактивного сотрудничества даст возможность сформировать у студентов основы подлинной культуры профессиональной компетентности. При организации самоподготовки студентов используется «идея крупных блоков», заключающаяся в группировке всего объема информации по предмету на ряд блоков, знания по каждому из которых оцениваются преподавателем, а объем знаний по блокам, формы их контроля, время опроса должны сообщаться заранее. Оценка не за ответ на случайный вопрос билета, хотя и это важно, а с учетом оценок по каждому блоку будет способствовать исключению субъективизма и случайностей, в конечном счете – улучшению качества подготовки специалистов.

Самостоятельная работа не должна пониматься лишь как новая форма занятий: это – прежде всего принцип, способ работы, подход к учебе, который пронизывает все формы обучения. Оправданной, более того, желательной в этом случае будет активность студентов на лекциях, выражающаяся в постановке вопросов непосредственно в ходе изложения материала: если слушающий лекцию студент задает вопросы, просит пояснения, значит он активно работает. Организация самостоятельной работы: система заданий, сроки и контроль являются прерогативой преподавателя. При этом часы,

отводимые на СР по учебному плану на данную дисциплину, должны быть использованы полностью. Создание условий, рекомендуемая литература, алгоритм выполнения заданий, сроки – все это входит в обязанности преподавателя. Таким образом, современный преподаватель вуза – это не только специалист в области конкретной науки, но и методист, психолог, помогающий студентам постигать науку, создающий для этого необходимые условия. Изучение каждой дисциплины следует начать с объяснения ее места и роли в профессиональном становлении личности, в конкретной практической работе, к которой готовится студент. Этот этап формирования мотивов освоения данной учебно-научной информации должен подкрепляться и в дальнейшем, на протяжении всего семестра. Именно с будущими профессиональными обязанностями следует раскрывать суть формируемых компетенций, показывать их значение, важность для профессионализма специалиста. Следующий этап системы самостоятельной работы студентов связан с подробным знакомством с той литературой, которая рекомендуется, с объяснения того, по каким признакам в рабочей программе литература делится на основную и дополнительную, каковы сильные и слабые стороны того или иного источника. Целесообразным является составление каждым студентом логико-содержательной карты изучаемой дисциплины, с конкретными заданиями, указанием источника, вида самостоятельной работы, сроками выполнения, использованием методов и интерактивных технологий обучения. Такая структурно-технологическая карта служит студенту путеводителем, помогая в самостоятельной работе как в аудиторное, так и внеаудиторное время. Обращаем внимание на то, что учебно-познавательная деятельность студентов строится в контексте формирования компетенций, предусмотренных учебными планами, и трудовыми функциями психолога и педагога, указанными в документах Министерства труда и социальной защиты населения. В методическое обеспечение образовательного процесса входит определение цели и задач, структуры, теоретического содержания каждой учебной дисциплины. В профессиональной компетентности преподавателя организация самообразовательной деятельности студентов как в аудитории, на контактных занятиях, так и в форме дистанционного обучения занимает ведущее место.

При различных видах учебных занятий применяются свои специфические приемы вовлечения студентов в активную учебно-познавательную деятельность. Прежде всего, остановимся на тех, которые используются на лекциях. Осмыслить содержание лекции студенту помогает заранее заготовленные преподавателем тезисы базовой теоретической информации, которую можно предъявить на интерактивной доске. Сюда входит все, что студент должен включить в свой конспект, что поможет ему в дальнейшей работе: базовые понятия, пояснения, структурные образования, схемы, диаграммы, учебные задания и инструкции – по сути, все это определяет и форму и содержание студенческих записей. Заранее продумав последовательность подачи новой информации, лектор вовлекает каждого студента в ее осмысление и помогает в ее адекватном отображении в конспекте.

Плодотворную рецепцию необходимой познавательной информации преподаватель добивается таким приемом, как обращение в ходе занятия к самостоятельной работе студентов, которая направлена на практическое использование излагаемого теоретического материала, воплощая теорию в таблицы, схемы или словесные зарисовки.

Интенсификации СР на практических занятиях служат специальные комплекты пособий – руководств, с помощью которых организует свою работу каждый студент. В этих пособиях формулируется цель каждого занятия, описывается постановка заданий, предназначенных для выполнения в ходе аудиторных занятий, дается теоретическая информация и указывается алгоритм их выполнения.

Пособие составляется таким образом, чтобы включенные в него материалы обеспечивали последовательное вовлечение студентов в самостоятельную работу по овладению получаемой информацией и приобретению ими опыта ее практического применения, формирования соответствующих компетенций.

Можно предусмотреть следующие формы заданий типового характера:

1. Составить проблемный вопрос с формулировкой профессиональной ситуации.
2. Представить системный ряд понятий с целью оформления его в виде таблицы или схемы.
3. Тексты главы учебника или первоисточника: найти ответы на конкретно поставленные вопросы (порядка 5-10).
4. Тексты первоисточника или из специальной литературы: что не совсем или совсем непонятно (выписать).
5. Фрагмент текста первоисточника с заданием: изложить свое мнение, понимание данного фрагмента (сформулировать проблемную ситуацию).
6. Графическое очертание схемы: заполнить пустующие клетки (ячейки) понятиями, перечисленными ниже в произвольном порядке.
7. Текст учебного пособия или монографии с заданием: выписать 5-7 небольших фрагментов, особенно яркие, убедительные.
8. Структурно-логическая схема темы, раздела (составить).
9. Текст проблемной (дискуссионной) статьи в периодической печати. Сформулировать свое мнение.
10. Тезис из текста лекции преподавателя: воспроизвести дальнейшее – какие были приведены аргументы и примеры.
11. Задание-предложение: сформулировать 5 вопросов, которые желательно получить на предстоящем зачете или экзамене и др.

Формы СР при изучении психолого-педагогических дисциплин могут быть разнообразными:

- составление и решение педагогических задач, моделирование учебных игр;
- выполнение тестовых, проверочных и контрольных заданий;
- изучение и анализ имеющихся на сайтах общеобразовательных организаций планов работы по разным направлениям деятельности и подготовка по ним письменного заключения;
- анализ предложенных кафедрой или отдельными преподавателями учебных материалов по специальности (по рекомендации преподавателя или по выбору самого студента);
- слушание записей, просмотр слайдов, фотографий, их анализ и подготовка аннотации.

Анализ литературы по тому или иному вопросу может быть двух видов: а) диахронный, историко-педагогический и историко-психологический и б) синхронный, раскрывающий современное состояние педагогики и педагогической психологии.

Выводы. Таким образом, мы описали некоторые формы и методы, которые обеспечивают активную самостоятельную познавательную деятельность студентов в процессе аудиторных занятий и в ходе самообразования.

Завершая статью, отметим: целенаправленная и эффективная учебная деятельность студентов возможна лишь при достаточно высоком психолого-педагогическом сопровождении со стороны преподавателей, особенно в вопросах организации их самостоятельной работы, современном учебно-методическом обеспечении и своевременном контроле.

Литература:

1. Борзова Т.А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевёрнутый класс» / Т.А. Борзова // Высшее образование в России. – 2018. – № 8- 9. – С. 80-89.
2. Гребнев И.В. Методическая компетентность преподавателя: формирование и способы оценки / И.В. Гребнев //

Педагогика. – 2014. – №1. – С. 70-74.

3. Красинская Л.Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? / Л.Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 37-46.

4. Круглов В.И., Горленко О.А., Можаяева Т.П. Становление и развитие систем качества образовательных учреждений / В.И. Круглов, О.А. Горленко, Т.П. Можаяева // Высшее образование в России. – 2015. – №12. – С. 46-51.

5. Лазарев В.С. К проблеме модернизации педагогического образования / В.С. Лазарев // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 3-13.

6. Мартыненко О.О., Якимова З.В., Николаева В.И. Методический аспект к оценке компетенций выпускников / О.О. Мартыненко, З.В. Якимова, В.И. Николаева // Высшее образование в России. – 2015. – №12. – С. 35-45.

7. Окрепилов В.В. Создание многоуровневой системы образования в области качества как фактор устойчивого развития / В.В. Окрепилов // Высшее образование в России. – 2015. – №12. – С. 5-12.

8. Прохоров В.А. Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата / В.А. Прохоров // Высшее образование в России. – 2018. – №1. – С. 33-36.

9. Саранцев Г.И. О гармонизации профессионального образования педагога / Г.И. Саранцев // Высшее образование в России. – 2015. – №11. – С. 150-154.

10. Столбова Е.А. Формирование профессионального имиджа будущего педагога / Е.А. Столбова // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. – 2017. – Том 6. – №4 (21). – С. 206-209.

11. Тахохов Б.А. О направлениях совершенствования профессионально-педагогической компетентности преподавателя / Б.А. Тахохов // Высшее образование в России. – 2015. – №10. – С. 97-104.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ – ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос всестороннего внедрения и широкого использования в образовательном процессе педагогических технологий обучения. Авторы раскрывают, и анализируют сущность основных звеньев педагогической технологии, которые позволят вовлечь обучающихся в процесс учебного и профессионального развития, что позволит повысить уровень подготовленности выпускников высших учебных учреждений.

Ключевые слова: инновационные технологии, технологи проблемного обучения, игровые технологии, технология сотрудничества, модульные технологии.

Annotation. The article deals with the issue of comprehensive implementation and wide use of pedagogical learning technologies in the educational process. The authors reveal and analyze the essence of the main links of pedagogical technology that will allow students to be involved in the process of educational and professional development, which will increase the level of preparedness of graduates of higher educational institutions.

Keywords: innovative technologies, technologies of problem-based learning, game technologies, technology of cooperation, modular technologies.

Введение. Педагогическая наука – наука, которая находится в постоянном поиске новых методов и средств для подготовки высококвалифицированных специалистов в конкретной предметной области [1].

Сегодня педагогика, как наука имеет немалое число действенных методик, которые позволяют обучающимся не только получить знания с теоретической, но и приобрести навыки с практической точки зрения, что способствует более глубокой усвояемости изучаемого материала в конкретной предметной области.

Тем не менее, проблемы есть, они заключаются в нестабильности образовательного процесса, которые диктует время. В таких условиях педагогические технологии могут служить инструментом для более качественно преподавания изучаемых дисциплин, и именно они позволяют осуществить комплексный подход к организации учебной деятельности. Следовательно, появляется необходимость совершенствования методик преподавания при внедрении в учебный процесс современных образовательных технологий с целью достижения более качественных учебно-профессиональных результатов подготовки специалистов в конкретной предметной области. Именно это и делает педагогические технологии актуальной темой для научного исследования.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая технология – это системная совокупность научно обоснованных приемов, методов, способов и средств, направленные на создание образовательного процесса, основой которого является учебно-воспитательная деятельность образовательного учреждения [1]. Ее основой следует считать:

- инновационные технологии;
- технологи проблемного обучения;
- игровые технологии;
- технология сотрудничества;
- модульные технологии;
- проектные технологии;
- информационно-телекоммуникационные технологии.

В основе инновационных технологий закладываются новые способы и методы взаимодействия преподавателя с обучающимися, что позволяет достичь большей эффективности в учебной деятельности.

Технологии проблемного обучения изучаются давно, но и сегодня мы не можем сказать, что данная проблема нашла свое полное решение. Это обуславливается тем, что педагогика, как наука постоянно развивается и находится в постоянном поиске новых методов, способов и средств.

- Д. Дьюи, американский филолог и педагог, заложил основу проблемного обучения. Именно он:
- начал разрабатывать и изучать проблему развития мышления в образовательной деятельности;

- утверждал, что каждый обучающийся должен пройти определенный путь, который прошел ученый, совершивший то или иное открытие;
- обучающийся самостоятельно должен развиваться в тех или иных гипотезах и проблемах и искать пути для их решения;
- утверждал, что с каждым новым этапом развития науки характерно сближение учебного и научного познания [2].

В России данной проблеме уделяли не малое внимание такие исследователи, как Леонтьев А.Н. Рубинштейн С.Л. Они считали, что в основе процесса мышления лежит процесс решения проблемы, а также закономерность мышления и усвоения знаний. По их мнению, главным условием проблемного обучения, которое обеспечивает развитие мышления, является специальное создание проблемных ситуаций и их решение [1].

Создание в учебном процессе обучения ситуаций, которые вызывают интеллектуальное затруднение – способствуют эффективной активизации мыслительной деятельности обучающегося, формированию нестандартных подходов к решению проблем, а также развитию творческого мышления.

Проблемная ситуация – источник интеллектуального затруднения, способствующий развитию мышления и побуждению к мотивации в процессе обучения.

Важно помнить и о педагогических возможностях проблемного обучения, а именно:

- развитие внимания, наблюдательности, активизации мышления и познавательной деятельности обучающихся;
- развитие самостоятельности, ответственности, критичности, инициативности;
- развитие эвристических и творческих способностей обучающихся;
- закрепление полученных знаний.

В основе игровых технологий подразумевается совокупность методов, средств и приемов организации образовательного процесса в форме педагогических игр по изучаемой дисциплине. На сегодняшний момент именно они занимают одно из важных мест в педагогической практике. Такая ситуация объясняется тем, что с использованием игровых технологий повышается эффективность воспитательного и познавательного процесса обучения. Игровые технологии позволяют:

- тренировать память;
- способствуют выработке речевых умений и навыков общения;
- способствуют развитию умственной активности;
- развивают внимание, познавательную активность и интерес к изучаемому предмету;
- способствуют активности обучающихся в процессе учебного занятия;
- развивают чувство ответственности и умение работать в коллективе (малые группы).

Игровые технологии включают в себя следующие функции:

– развлекательная функция – способствует активизировать интерес и позволят посмотреть на изучаемый материал другими глазами, что приводит к развитию более глубокой познавательной деятельности обучающихся по данной дисциплине;

– коммуникативная функция – способствует развитию коммуникативных умений и навыков, а также овладение диалектикой общения;

– функция самореализации – позволят проявить обучающегося свои способности в практической деятельности.

Игровые технологии имеют определенную структуру за счет чего достигается больший эффект усвояемости изучаемого материала. Они включают:

- целеполагание – строгая постановка цели, ее научное и педагогическое обоснование;
- планирование – подбор и выбор методов, форм и средств достижения поставленной цели;
- реализация цели – достижение поставленной цели в соответствии с составленной целью;
- анализ полученных результатов по результатам игры.

В основе проектно-исследовательской технологии лежит система специальных процедур, которые так необходимы в образовательном процессе учебного учреждения. Система включает в себя широко известные и используемые методы и соответствующие способы, которые призваны активизировать обучение, такие как:

- проектный метод;
- погружение в проблему;
- сбор и обработка полученной информации и данных;
- исследование;
- поиск проблем;
- анализирование справочного и литературного материала;
- опытно-исследовательская деятельность;
- анализ полученных результатов и возможные пути их усовершенствования.

Данная технология, впервые была применима в XIX веке в США, успешно используется преподавателями в учебной деятельности, так как позволяет получить не только теоретические, но и практические навыки и умения [1]. Проектное обучение это когда:

– обучающийся и его творческие способности являются центром внимания со стороны преподавателя;

– с целью повышения мотивации у обучающегося образовательный процесс строиться по логической цепочке в русле проектной деятельности;

- работа над проектом ведется строго по индивидуальному темпу работы;
- комплексный подход к разработке проекта способствует расширению полученных знаний;
- полученные базовые знания закрепляются, что позволяет использовать их в дальнейшей учебной деятельности.

Введение в образовательный процесс проектной деятельности по изучаемой дисциплине однозначно подразумевает совместную работу преподавателя и обучающегося, где первая роль отводится обучающемуся, а преподаватель только указывает направление. Такое сотрудничество позволяет создать условия, при которых:

– обучающийся более охотно начинает приобретать недостающие знания по теме проекта, черпая их из различных научных источников;

– обучающийся изучает не только с теоретической, но и с практической точки зрения материал, который будет отражен в его проекте;

- у обучающегося происходит процесс развития исследовательской деятельности;
- у обучающегося начинает развиваться системное мышление.

Педагоги всего мира ищут всевозможные пути для повышения эффективности уровня обучения. На сегодняшний момент считается, что технология сотрудничества не только является альтернативой традиционных методов, но обеспечивает все необходимые потребности обучающихся в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Инновационные подходы в педагогике – часть педагогических технологий. Основой технологии сотрудничества –

звенья которые взаимосвязаны, взаимообусловлены и являются основой современной дидактической системы. На ее основе реализуются:

- демократизм;
- равенство;
- партнерство;
- сотрудничество.

Технология сотрудничества классифицируется по следующим характеристикам:

- общепедагогическая технология – уровень применения;
- гуманистическая технология – философская основа;
- всесторонне гармоничная технология – ориентирована на личную структуру;
- обучающая, воспитательная, общеобразовательная, проникающая – ориентируется по характеру содержания;
- проблемно-поисковая, творческая, диалогическая технология – ориентируется на преобладающий метод;
- гуманная, личностная – ориентирована на нахождение индивидуального подхода к обучающемуся.

Технологии сотрудничества служат основой обучения и как следствие способствуют интеллектуальному, духовному и физическому развитию, а также развивают интерес, мотивируют и вырабатывают мировоззрение на уровне научно-материалистическом уровне [1]. Такое обучение не приемлет знания, получаемые на уровне программ и материалов учебника. Их основой является новые подходы к освоению новых способов познания и личностное преобразование.

Основным направлением технологии сотрудничества является создание таких условий, которые позволяют активизировать совместные действия обучающихся при различных ситуациях, создаваемых в процессе образовательной деятельности. Из выше сказанного можно утверждать, что основными методами работы являются, такие компоненты как: совместная деятельность, поиск оптимальных решений, что приводит к более тесному сотрудничеству преподавателя и обучающихся.

Обучение которое подразумевает наличие блок-модулей – модульное обучение и оно подразумевает, что весь материал образовательной программы разделен на модули. Такое обучение следует относить к самостоятельному, так как обучающиеся самостоятельно пользуются и изучают рабочие программы и методические разработки, предлагаемые профессорско-преподавательским составом в рамках изучаемых дисциплин. Как правило каждый из модулей включает в себя такие компоненты, как:

- строго сформулированная учебная цель;
- наличие полной информации по изучаемой теме (дисциплине);
- методические рекомендации и руководства по изучению предлагаемого материала;
- наличие практических заданий с целью приобретения необходимых навыков и умений;
- контрольные, проверочные и диагностирующие задания.

Каждый модуль строится строго по определенной схеме (название, цель, план, наличие необходимой информации, входной контроль, необходимые объяснения по новому материалу, повторение, закрепление материала, контроль лученных знаний по модулю), что позволяет обучающимся быстро ориентироваться в процесс его изучения.

Преподаватель приобретает опыт в подготовке и проведении современного урока с использованием информационно-коммуникационных технологий, а обучающийся формирует навыки и умения учиться, самостоятельно получая все необходимые знания с теоретической и практической точки зрения в рамках изучаемой дисциплины.

Сегодня сложно представить учебный процесс без информационных технологий. Именно они позволяют использовать все возможные средства и методы сбора, обработки и передачи информации.

Предмет изучения, средство обучения, инструмент автоматизации учебной деятельности – информационные технологии в образовательном процессе.

Именно информационные технологии позволяют:

- расширить формы представления предлагаемой информации;
- обладают высокой степенью наглядности, что способствует эффективной усвояемости материала;
- представление и моделирование разнообразных процессов;
- организация всестороннего контроля и помощи со стороны преподавателя.

Выводы. В постоянно меняющейся внешней и внутренней среде, основой высшего образования, является качественная подготовка специалистов в конкретной предметной области. Сегодня от выпускников высших учебных учреждений ожидают полную готовность быстрого реагирования на всевозможные изменения в рамках их профессиональной деятельности. Использование современных педагогических технологий в образовательном процессе учебного учреждения позволит добиться наиболее слаженной работы в учебной деятельности, и как следствие, повысить эффективность, улучшить управление образовательным процессом и спрогнозировать конечный результат обучения. Постоянный процесс развития основных компонентов педагогических технологий позволит сформировать у обучающихся как профессионально направленные навыки, так и основные приемы работы в конкретной предметной области. Именно такие качества так необходимы не только в дальнейшей профессиональной деятельности, но и обеспечат конкурентоспособность и востребованность выпускников на рынке труда.

Литература:

1. Тойшева О.А., Крайнова Е.А., Снадченко С.В., Тихонов Ю.А., Александрова О.Б., Панцева Е.Ю., Кислинский В.Б., Шалугина Т.В., Фименкова Л.П., Дудка Л.С., Шипицина Н.М., Артюхина О.Ф., Пелевина А.П., Кислякова О.П., Курилова И.С., Клеймёнова Т.Н., Снежкина Л.П., Бутрова Л.А. Научно-методическое обеспечение учебного процесса в рамках изучения дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе. Коллективная монография / Киров, 2019.

2. Тойшева О.А., Панцева Е.Ю. Роль информационных технологий в учебно-воспитательной работе высшего учебного учреждения. Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 220-223.

УДК 37.08

кандидат исторических наук, доцент Федоров Олег Дмитриевич
Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Новосибирск)

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО НАСТАВНИКА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В рамках данной статьи автор предпринимает попытку проанализировать функции наставников в процессе сопровождения профессионального становления молодого учителя. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил сформировать целостную картину личностно-профессиональных дефицитов и трудностей начинающих педагогов. В рамках изучения типичных практик (кейс-стади) были выявлены ключевые запросы, артикулируемые молодыми специалистами своим наставникам в период первых двух лет работы. Собранный теоретический и эмпирический материал позволил сделать вывод о необходимости разработки программ сопровождения в логике андрагогического подхода к практикам полисубъектного наставничества.

Ключевые слова: молодой учитель, андрагогический подход, профессиональное становление молодого учителя, наставничество.

Annotation. The author attempts to analyze the functions of mentors in the process of professional development of a young teacher. The analysis of domestic and foreign studies allowed us to form a holistic picture of personal and professional deficits and difficulties of novice teachers. As part of the study of typical practices (case study), the key requests articulated by young specialists to their mentors during the first two years of work were identified. The collected theoretical and empirical material allowed us to conclude that it is necessary to develop support programs in the logic of polysubject mentoring in the logic of the andragogical approach.

Keywords: a young teacher, andragogical approach, professional development of a young teacher, mentoring.

Введение. Наши исследования показывают, что значительное (более 80%) число молодых педагогов на этапе начала карьеры вовлечены в практики наставничества. Однако изучение вопросов эффективности и результативности наставничества свидетельствует об их недостаточной роли в процессе развития профессионального мастерства. Исследователи МГППУ утверждают: «в России наставничество пока существует по большей части в виде неформальных, стихийных практик. Начинающие учителя по своему усмотрению обращаются к опытному специалисту, который, в свою очередь, на добровольных началах оказывает помощь. При этом существенной заинтересованности во взаимодействии друг с другом у обеих сторон не наблюдается, с одной стороны, из-за недостаточного осознания молодыми специалистами своих профессиональных дефицитов (в условиях отсутствия профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогических кадров), с другой – из-за непроработанности финансовых, нормативных и методических основ привлечения опытных учителей к супервизии их молодых коллег» [9, с. 158].

Зарубежные исследователи также указывают на то, что среди факторов ухода молодых учителей из профессии является «неадекватная система профессиональной социализации» внутри образовательного учреждения, [2] а также «недостаточная поддержка со стороны школьных администраций» [4].

При этом есть свидетельства о том, что «молодые учителя предъявляют высокие запросы на профессиональный рост и совершенствование» [3]. Это означает существование объективной потребности на саморазвитие в процессе адаптации в школе. Однако в этом же исследовании говорится о том, что молодые учителя «точнее оценивают свои профессиональные дефициты».

Таким образом, перед научно-педагогическим сообществом стоит довольно актуальная задача разработки не только фундаментальных основ практик наставничества, но и прикладных методических решений для них.

В рамках настоящей статьи мы предпринимаем попытку обосновать необходимость осуществления сопровождения молодого учителя в процессе его профессионального становления полисубъектным наставником на основе андрагогических принципов.

Под процессом профессионального становления мы будем понимать этап карьеры от трудоустройства в образовательную организацию до осознанного решения о закреплении в профессии, характеризующийся развитием профессионализма и ориентированным на формирование авторской педагогической позиции. Сопровождение, в данном контексте, это комплексная программа поддержки личностно-профессионального развития в процессе профессионального становления. Что касается дефиниции понятия наставничество, то мы согласны с профессором мичиганского университета Файман-Немсером, которая утверждает, что «наставничество – это стратегия поддержки начинающего учителя и навигации его профессиональных маршрутов» [1].

Изложение основного материала статьи. Наиболее освященной и изученной в науке, является проблема психологической адаптации молодых учителей. Вероятно, адаптация должна начинаться уже в вузе, где преподаватели помогают студентам «снять страх перед педагогической деятельностью, помочь поверить в себя, показать пути профессиональной самореализации, создать позитивную установку на становление профессиональной зрелости» [11].

Ключевыми задачами первых лет карьеры будут являться: «адаптация к условиям профессиональной деятельности; мотивация к личностно-профессиональному развитию; вовлечение в инновационную деятельность; освоение профессиональной документации; выработка индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе рефлексии своих личностных и индивидуальных особенностей; составление программы личностно-профессионального развития» [11].

Многие авторы обращаются к методическим аспектам (формам) поддержки профессиональной адаптации, к которым относятся «педагогический тренинг, активное участие в заседаниях методических объединений, проведение и посещение открытых уроков, воспитательные мероприятия коллег, индивидуальные беседы с педагогом-наставником, профессиональные конкурсы и т.д.», при этом отмечается, что адаптация не сводится, исключительно к накоплению профессиональных знаний и навыков, но предполагает «формирование сложных психических систем регуляции ее социального поведения», столь необходимого для молодого преподавателя [8].

Мы рассматриваем адаптацию как процесс социально-психологического характера, который является условием, контекстом для личностно-профессионального развития. Ключевой же смысл этого периода карьеры сводится к формированию индивидуального педагогического стиля, авторской позиции.

Размышляя в этом направлении стоит обратить внимание на многочисленные работы, диагностирующие профессиональные дефициты молодых специалистов. Авторы этих исследований отмечают «недостаток методических знаний», «умений в сфере воспитания учащихся» [5], «неумение применять теоретические знания на практике, затруднения

в осуществлении проективной, организаторской и коммуникативной деятельности, проблеме в организации внеурочной работы и сотрудничестве с семьей учащихся» [3], «неумение строить взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, слабая предметная подготовка и недостаток общей культуры» [12]. Обобщая профессиональный портрет молодого учителя, исследователи делают вывод о том, что «имеющие такие профессиональные дефициты, не могут не испытывать серьезных трудностей в решении педагогических задач, которые выдвигают перед ними требования ФГОС и профессиональный стандарт педагога» [7].

К.Г. Митрофанов и Н.Ф. Логинова в своем исследовании дают более широкую картину дефицитов молодого учителя, утверждая, что «основное, чего им не хватает, это времени (56%). Следующий дефицит – опыт в работе с детьми или участия в социальной жизни, связанной с населенным пунктом. В том числе, имеются в виду и участия в различных мероприятиях (26-23%). Наименьшими дефицитами были названы дефицит владения метапредметными компетентностями (9%), дефицит умения отстаивать личную позицию (7,73%), дефицит понимания со стороны учащихся. Что касается дефицита понимания со стороны родителей и умение планировать свою деятельность, распределяя ресурсы, то здесь равные показатели – 15% выбора [10].

Итак, сложности социально-психологической адаптации, а также дефициты профессиональной подготовки существенно осложняют процесс самореализации, также обретения психологического благополучия, комфорта и, в известной степени, получения удовольствия от работы. Таким образом приходим к выводу о том, что профессиональное сопровождение начинающих учителей должно быть ориентировано на решение следующих задач. Во-первых, создание условий для успешной адаптации к новому виду деятельности, коллективу, системе социальных ролей. Во-вторых, развитие профессионального мастерства, включая преодоление имеющихся дефицитов, а также планомерное совершенствование собственных компетенций. В-третьих, содействие развитию индивидуального стиля педагогической деятельности. Иными словами, функции наставника, осуществляющего сопровождение профессионального мастерства, следующие:

- Адаптационная, обеспечивающая психологический комфорт и субъективное благополучие молодого учителя, освоение профессионального уклада образовательной организации;
- Акмеологическая, организующая работу с формированием внутренних представлений о целевых и ценностных ориентирах личностно-профессионального развития;
- Андрагогическая, обеспечивающая ликвидацию профессиональных дефицитов и личностно-профессионального развития целесообразными формами взаимодействия с молодым учителем.

Очевидно, что выполнение столь разнообразных функций предполагает различные виды деятельности. Если для адаптации в коллективе наиболее часто встречающиеся стратегии сводятся к развитию сообщества, вовлечения в разнообразные внутрифирменные практики; для второй и третьей функции целесообразным является организация рефлексивных практик по осмыслению собственного опыта, обретаемого на этапе профессионального становления, а также знакомство и анализ лучших педагогических практик более опытных коллег.

В рамках проводимого исследования мы обратились к изучению нескольких кейсов. В течение 2018-2019 и 2019-2020 учебных годов мы осуществляли наблюдение за профессиональной деятельностью 4 молодых специалистов (пришедших работать в 2018 году) в образовательных учреждениях Москвы с целью выявления запросов на помощь и поддержку со стороны наставника, а также на способы удовлетворения данных запросов. Наблюдение осуществлялось в виде систематических интервью (40 скриптов за 2 учебных года), а также с использованием анкет самонаблюдения (80 за два года). Анализ собранных данных позволил выявить личностно-профессиональные затруднения, провести их кластеризацию и сформулировать несколько обобщенных запросов, адресованных наставнику.

Итак, запросы на развития можно разделить на следующие группы:

- административная поддержка (работа с документами, регламентами и процедурами);
- психологическая поддержка (консультации в рамках непростых жизненных и профессиональных ситуаций);
- методическая поддержка (помощь в урочной деятельности);
- педагогическая поддержка (вопросы взаимодействия с родителями, внеклассной и воспитательной работой);
- коучинговые и менторские запросы (связанные с личным и профессиональным самоопределением).

Рамки данной статьи не позволяют нам изобразить полученные данные графически, тем не менее, можно определить последовательность смены ведущих видов запросов. Как правило осень первого года работы связана с проблемами в большей степени административными и методическими. Наиболее остро запрос на психологическую поддержку проявляется в конце ноября и в феврале. Ни в одном из 4 кейсов не было педагогических запросов в первый год работы, вместе с тем при появлении задач классного руководителя и расширения нагрузки во внеурочной деятельности такой запрос появляется в начале второго года работы. Коучинговые и менторские запросы в хронологии наблюдаются в конце учебного года, а также соотносятся с периодами психологически непростых ситуаций.

Однако наиболее важное для нашего исследования в этих наблюдениях заключается не только в выявлении закономерностей процесса адаптации молодого специалиста, но и в установлении адресности артикулируемых в коллективе запросов.

4 исследуемых нами молодых специалиста работали в разных школах, но имели схожие направления коммуникаций со старшими коллегами. Например, запросы методического и педагогического толка, как правило, были адресованы коллегам по школьному методическому объединению; проблемы административного толка пытались разрешить с руководителем структурного подразделения (завучем). При этом запросы коучингового и менторского толка, а также просьбы о психологической поддержке не имели универсальной адресации. Как правило, молодые специалисты за психологической поддержкой обращались к товарищам и друзьям из педагогической профессии, однако, не связанных с образовательными учреждениями, а за коучинговой поддержкой в 3 случаях из 4 к преподавателям вуза и в 1 случае к директору школы.

Данные, полученные в ходе наблюдения, демонстрирует, с одной стороны, разнообразие природы проблемных ситуаций, в которые попадают молодые специалисты, с другой стороны, дифференциацию адресатов запросов молодых педагогов. В зависимости от характера трудностей, с которым сталкивается молодой специалист, происходит выбор значимого старшего коллеги, наставника для их разрешения.

При очевидной ограниченности выборки проведенного исследования, можно предполагать, что обнаруженные ситуации в целом типичны для молодых учителей. Это означает, что универсального наставника «прикрепить» к начинающему учителю при комплексном подходе к управлению процессам профессионального становления затруднительно.

Таким образом, можно говорить о коллективной разделяемой между многочисленными субъектами ответственности за качество процесса и достигаемый результат личностно-профессионального развития молодого педагога, то есть о полисубъектном наставнике.

Вместе с тем, не смотря на разнообразие решаемых задач, имеет смысл утверждать необходимость инварианта в компетентностном портрете специалиста-наставника. С нашей точки зрения, речь может идти о его андрагогической компетенции.

Наиболее емко ее основные черты сформулированы выдающимся петербургским ученым С.Г. Вершловский, считавшим, что «ее основными компонентами являются понимание профессионального обучения как способа его творческой самореализации; владение образовательными технологиями, адекватными особенностям и позиции обучающихся взрослых; способность к взаимодействию, основанному на партнерском участии в образовательном процессе; умение оказать помощь в адаптации специалистов к условиям обучения и наметить перспективы их дальнейшего личностного совершенствования» [6].

С точки зрения практики андрагогическая компетентность означает признание младшего коллеги как равного, а также его собственного опыта как важнейшего источника образования и развития. Представляется, что существующие в практике современные подходы к сопровождению молодых учителей существенным образом отличаются от предлагаемых андрагогикой подходов. Вероятнее всего работа с молодыми специалистами является для опытных учителей логическим продолжением педагогической модели обучения, практикуемых ими на традиционных уроках.

Очевидно, что наставник молодого учителя имеет дело со взрослым человеком, ориентированным, в том числе и на самореализации, а также экстраполирующий собственный образовательный опыт на взаимодействие с учащимися.

Выводы. Вопрос о наставничестве молодых педагогов является значимым для педагогической науки и реальных образовательных практик. На сегодняшний день для развития кадрового потенциала отечественной школы необходимо предпринять серьезные меры, направленные не только на закрепление молодых специалистов в школах, но и их личностно-профессиональное развитие, а значит уделять значительное внимание различным аспектам наставнической деятельности, включая ее исследование и проектирование, а также специальную подготовку наставников.

Профессиональное становление молодого педагога, на наш взгляд, целесообразно рассматривать как фазу в непрерывном педагогическом образовании, характеризующуюся специфическими целями, воплощающуюся в разных институциональных формах, в том числе, форме наставничества. Однако реальная практика показывает ограниченные возможности единственного наставника для решения всего комплекса задач развития молодых специалистов.

Мы полагаем, что в наставничество должны быть включены разные специалисты: преподаватели вуза, сотрудники методических служб, психологи. Инвариантом в модели компетенций данных субъектов должна быть андрагогическая компетентность. Вместе с этим трудно переоценить роль сообщества и значимого взрослого в решение непростых жизненных ситуаций первых лет карьеры.

Литература:

1. Feiman-Nemser, S. (2011). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1).
2. Joiner, S., & Edwards, J. (May 2008). Novice teachers: where are they going and why don't they stay? *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
3. Pinskaya, M. Professional Development and Training for Young Teachers in Russia / M. Pinskaya, A. Ponomareva, S. Kosaretsky // *Educational Studies*. Moscow. – 2016. – No 2. – P. 100-124. – DOI 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.
4. Rice, S.M. (2014). Working to maximise the effectiveness of a staffing mix: what holds more and less effective teachers in a school, and what drives them away? *Educational review*, 66(3), 311-329
5. Васильев И.А. Роль образовательных учреждений и вузов в подготовке молодых педагогов (фрагменты ряда конкретных социологических исследований) // *Преподаватель XXI века*. – 2010. – № 3. – С. 368-375.
6. Вершловский С.Г. К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающихся взрослых // *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. – 2013. – № 1. – Том 11. – С. 277-281
7. Ильина, Н.Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов / Н.Ф. Ильина, Н.Ф. Логинова // *Вопросы образования*. – 2019. – № 4. – С. 202-230. – DOI 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230.
8. Кокшаров А.В. программа адаптации молодых педагогов в общеобразовательных учреждениях. // *Российский междисциплинарный журнал социально-гуманитарных наук*, 2013 г. – С. 98-99
9. Марголис, А.А. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов / А.А. Марголис, Е.В. Аржаных, М.Р. Хуснутдинова // *Вопросы образования*. – 2019. – № 4. – С. 133-159. – DOI 10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
10. Митрофанов К.Г., Логинова Н.Ф. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2015. – №7.: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-umeyut-i-chto-ne-umeyut-delat-molodye-pedagogi-itogi-issledovaniya-effektivnosti-suschestvuyuschih-usloviy-adaptatsii-zakrepleniya>
11. Полетаева Н.М., Родина Е.А. Адаптация молодых педагогов к профессиональной деятельности // *Царскосельские чтения*. – 2014. – №XVIII. <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-molodyh-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti>
12. Соколова, И.И. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя / Соколова И.И., Пискунова Е.В., Сергиенко А. Ю. // *Человек и образование*. – 2015. – № 1 (42). – С. 11-15.

УДК 37.08

кандидат исторических наук, доцент Федоров Олег Дмитриевич
Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Новосибирск)

СТРАТЕГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования практик сопровождения профессионального становления молодого учителя. Автором были проведены глубинные полуструктурированные интервью в 19 общеобразовательных учреждениях 17 регионов нашей страны, которые позволили выявить формы поддержки, оказываемой молодым учителям со стороны наставников и администрации школ. В результате исследования можно сделать вывод о том, что ведущей стратегией сопровождения молодого педагога является наставничество, нередко являющееся исключительно формальным. Менее распространены стратегии внутрифирменной коммуникации, конкурсного движения, вовлечения в профессиональные сообщества. Полученные данные позволяют утверждать о том, что работа с молодыми учителями носит, зачастую, дискретный, отрывочный, бессистемный характер.

Ключевые слова: молодой учитель, профессиональное становление молодого учителя, начинающий педагог, сопровождение молодого учителя, наставничество.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the practices of supporting the professional development of a young teacher. The author conducted in-depth semi-structured interviews in 11 general education institutions in 17 regions of our country, which allowed us to identify the forms of support provided to young teachers by mentors and school administration. As a result of the study, it can be concluded that the leading strategy for supporting a young teacher is mentoring, which is often exclusively formal. Strategies of intra-company communication, competitive movement, and community development are less common. The obtained data allow us to assert that the work with young teachers is often discrete, fragmentary, unsystematic.

Keywords: induction, professional development of a young teacher, a novice teacher, accompanying a young teacher, mentoring.

Введение. Проблема сопровождение молодого учителя является одной из самых актуальных как в отечественной, так и в зарубежной педагогической науке. С одной стороны, этот интерес обусловлен задачей постепенного и поэтапного обновления учительского корпуса, с другой – научной задачей поиска системного решения при проектировании непрерывного педагогического образования.

Современные исследователи утверждают, что первые годы профессиональной карьеры учителя представляют собой сложнейший период перехода от подготовки к практической деятельности, включающей в себя как продолжение подготовки, так и психологические адаптационные процессы. Такие фразы, как «американские горки эмоций» («emotional rollercoaster»), «крещение боем» («baptism of fire») и «научись плавать или утони» («sink or swim») [2] лишь иллюстрируют, насколько сложны могут быть первые годы профессиональной деятельности учителя.

Особую практическую значимость имеют выводы авторов о том, что наибольшей продуктивностью труда обладают учителя со стажем работы 3–4 года (в первом или новом образовательном учреждении), [3] а также о том, что переломным моментом карьеры является конец третьего - четвертый год работы, поскольку именно в этот период принимается решение о дальнейшем продолжении работы в школе [1].

Изложение основного материала статьи. Ряд зарубежных исследований отмечает, что «многие учителя покидают школу до достижения уровня профессионализма» [4]. При этом данные убедительно показывают, что уровень мастерства педагога оказывает определяющее влияние на образовательные результаты школьников [19].

Таким образом, практическая проблема сохранения и развития кадрового потенциала порождает задачу научного поиска модели сопровождения молодого учителя в процессе его профессионального становления. В рамках данной статьи мы остановимся на тех формах, которые на сегодняшний день являются наиболее распространенным в российских школах для реализации сопровождения начинающих учителей.

Материалы и методы исследования. Эмпирический материал для настоящей статьи составили собранные в 17 регионах нашей страны практики сопровождения молодых учителей.

В течение 2017–2018 гг. было проведено 102 полуструктурированных интервью с педагогами с целью выявить практики сопровождения профессионального становления молодого учителя. В исследуемой выборке представлены следующие категории педагогических работников: 51 молодой специалист со стажем работы от 2 до 4 лет; 17 заместителей директора по учебно-воспитательной работе и 34 опытных учителя, выполняющих функцию наставников молодых учителей.

В 2021 году был проведен социологический срез участвовавших в исследовании молодых учителей, для проверки гипотез об эффективности той или иной стратегии для закрепления молодых учителей в профессии.

Вопросы в гайде интервью включали в себя несколько содержательных блоков. Первый из них был ориентирован на выявление форм и форматов педагогического взаимодействия школьного коллектива и начинающих учителей. В рамках этой группы вопросов было важно определить стратегии, используемые в образовательных учреждениях для обеспечения результативности сопровождения молодых педагогов. Вторая группа вопросов была направлена на выявление представлений об образе результата процессов профессиональной адаптации начинающих учителей, то есть акмеологических представлений о профессионализме состоявшегося в профессии учителя. Наконец, третья группа вопросов имела целью выявить факторы, которые приводят к уходу молодых учителей из системы образования.

Теоретические основания исследования. Под профессиональным становлением молодого учителя мы будем понимать целенаправленный специально организованный процесс личностно-профессионального развития от момента начала трудовой деятельности до закрепления в профессии.

Такая дефиниция предполагает в качестве точки отсчета начало карьеры, при этом не фиксирует в качестве обязательного условия получение диплома об образовании или квалификации. Мы предполагаем, что начало трудовой биографии может состояться на студенческой скамье. Верхней границей профессионального становления молодого учителя будем считать его осознанное решение о продолжении карьеры в сфере образования, или уход из нее.

Предложенная трактовка позволяет зафиксировать ведущую направленность процесса сопровождения профессионального становления молодого учителя – это закрепление специалиста в профессии, создание условий для поэтапного и гармоничного развития профессионального мастерства.

Проблема первых лет карьеры для учителей является распространенной темой для педагогических исследований. Только за период 2016-2020 в системе РИНЦ индексируется 101 научная статья в журналах, ключевым для которых авторы определили словосочетание «молодой учитель».

Более пристальное рассмотрение проблемы позволяет выделить несколько содержательных направлений исследований:

1. Изучение наставничества. В рамках проведенных изысканий авторам удалось выделить модели и типы наставников и наставнических практик [14]; выявить инновационные формы реализации наставнической деятельности [7]; проанализировать значение наставничества для повышения эффективности адаптации молодых педагогов [10], а также факторы результативности самого наставничества [8]. Обобщающий вывод по данной проблематике сделан специалистами Московского психолого-педагогического университета: «в России наставничество пока существует по большей части в виде неформальных, стихийных практик. Начинающие учителя по своему усмотрению обращаются к опытному специалисту, который, в свою очередь, на добровольных началах оказывает помощь. При этом существенной заинтересованности во взаимодействии друг с другом у обеих сторон не наблюдается, с одной стороны, из-за недостаточного осознания молодыми специалистами своих профессиональных дефицитов (в условиях отсутствия профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогических кадров), с другой – из-за непроработанности финансовых, нормативных и методических основ привлечения опытных учителей к супервизии их молодых коллег» [12, с. 158].

2. Изучение психологических особенностей адаптации молодого учителя. Спектр данных проблем рассматривается в большей степени с позиций психологии и социологии. Наиболее значимые выводы в этом направлении можно обобщенно сформулировать следующим образом. Понятие профессиональной адаптации, не смотря на свою распространенность, по-прежнему не является детально проработанным [16]. Важнейшую роль в процессе адаптации играют факторы самоорганизации и волевые усилия молодого человека [15]. Важно отметить, что исследователи отмечают, что «необходимыми условиями развития субъектности педагога на данном этапе являются: доминирование мотивов производительно-творческой направленности над мотивами потребительско-статусной направленности; средний и высокий уровни общей и педагогической рефлексии; ценность личного и профессионального саморазвития и самореализации; гуманистическая и духовная смысловые установки в профессиональной деятельности; свободный и ответственный выбор смыслов собственной педагогической деятельности; осмысленное планирование собственного профессионального будущего в сфере образования» [9].

3. Поиск эффективных институциональных и методических решений для сопровождения молодого педагога. Например, были предложены модели интеграции формального и неформального образования [17], событийный подход при проектировании программы сопровождения [5], стратегии сопровождения в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования [18], а также сформулированы принципиальные методологические основания современных образовательных практик [6]. Отметим так же, что ряд авторов указывает на то, что возможной стратегией сопровождения является создание ситуации успеха для молодого специалиста, в том числе участие в семинарах, конференциях и конкурсах. [13] Установлено также, что «интенсивы как форма работы являются более прорывными и продуктивными с точки зрения решения актуальных для молодых педагогов задач, чем какие-то другие формы» [11].

Отдельным пластом литературы можно считать методические рекомендации и учебно-методические пособия по организации сопровождения молодых учителей. Такой жанр работы пользуется значительной популярностью. Только поисковая система Яндекс дает более 10 млн. результатов на эту тему, из которых более 2 тыс. – это полнотекстовые документы.

Итак, обзор литературы по теме позволяет говорить о том, что накоплен значительный объем данных о проблемах молодых педагогов. Однако можно обратить внимание на дефицит эмпирических исследований, которые на собранном социологическом материале позволяют делать выводы об организации процесса сопровождения молодого учителя.

Мы в рамках данной статьи предпринимаем попытку частично начать восполнять данную лаку.

Результаты эмпирического исследования. Анализ интервью позволил сделать следующие выводы.

1. Целеполагание в сопровождении молодого учителя.

Молодые педагоги, их наставники и руководители образовательных учреждений по-разному представляют себе образ результатов профессионального становления учителя.

Наиболее распространенная точка зрения среди школьных завучей так или иначе затрагивает проблему закрепления молодых учителей в школах, а также создания условий для их психологического благополучия. Показательными в данном случае будут следующие ответы: «молодой учитель выбрал нашу школу... значит мы должны соответствовать его ожиданиям, не разочаровать. При этом для нас важно, чтобы коллектив обновлялся и пополнялся. Для этого его [молодого педагога – авт.] важно оберегать, поддерживать» (завуч-9); «мы понимаем, что первые годы работы – самые сложные: возникают бесчисленные проблемы с учениками, коллегами, родителями. И наша задача максимально обезопасить его от деструктивного влияния этих трудностей и возникающих конфликтов» (завуч-11).

Кроме этого, нередко отмечается проблема старения педагогического коллектива, а также отток молодых кадров. Сопровождение молодых педагогов, должно, по мнению завучей, работать на преодоление именно этих трудностей школ.

Однако нередко встречается довольно агрессивная позиция в отношении пришедших молодых специалистов: «Наша задача взять его после института, научить так, как нам это нужно, воспитать под задачи нашей школы» (завуч-3). Таким образом формулируется цель профессионального развития в соответствии со сложившимися представлениями о профессиональном мастерстве в данном коллективе.

Иначе смотрят на целевую установку сопровождения опытные учителя. В фокусе их внимания – активное овладение инструментами организации учебной деятельности: «Наша задача восполнить то что не дали в вузах... учителя, как правило, приходя к нам плохо зная методику, не умеют базовых вещей. И за два первых года этому важно научиться. Иначе будет поздно». (наставник-4). В этом же направлении мыслит один из региональных методистов: «После педагогического вуза настоящим учителем стать невозможно, поскольку нет времени все попробовать на практике, дать достаточное количество уроков, «почувствовать» детей. Все это приходит в первые три года работы. И здесь важно, кто окажется рядом – требовательный бюрократ-завуч, или думающий и толковый методист, который не только будет спрашивать, но и поможет, подскажет.... Полноценным учителем станет только на 3-4 год работы» (наставник-22).

Таким образом, мы видим, что для школьных административных команд важнейшая задача – это сохранение молодого специалиста в школе и его адаптация к ее особенностям. Наставники делают акцент на методическом аспекте компетентностного портрета учителя.

Молодые учителя имеют довольно смутные представления о том, какова цель системной работы по их личностно-профессиональному развитию. С одной стороны, это объясняется весьма распространенным в нашей выборке утверждением об отсутствии профессиональных дефицитов: «я получил диплом магистра, меня учили профессора, что может мне дать учительница, работающая в одной школе всю жизнь» (учитель -43). Ответы подобного толка встречались у 23 респондентов. Это позволяет сделать вывод, что молодой учитель испытывает объективные трудности с определением

собственных личностно-профессиональных дефицитов. Что созвучно с выше процитированным исследованием МГППУ [12].

Вместе с тем молодые специалисты предлагали и более взвешенные ответы. Например, «Мне важно научиться держать дисциплину в классе. Это то, чему меня не научили в университете» (учитель-19); «Мне важно понять, как успеть на уроке сделать все, что было запланировано, а также как правильно распределять время урока» (учитель-33). Так или иначе свои дефициты в области методики отметили 17 респондентов.

Лишь 4 молодых специалиста обратили внимание на значимость собственной, авторской методической системы, которая формируется в процессе профессиональной деятельности, и обозначили ее как цель их сопровождения. («Мне важно стать классным учителем, который знает, что он делает, может добиться хороших результатов детей» (учитель-49).

Если формулировать обобщение в виде образовательного запроса, то приходится констатировать, что у молодых педагогов не сформировано акмеологическое видение своего индивидуального личностно-профессионального развития и, как следствие, нет запроса на подобный рода практики. Опытные коллеги видят при этом исключительно внешнее проявление – сохранение и закрепление молодого педагога в школе.

2. Формы работы с молодыми учителями.

Проведенное исследование демонстрирует, что спектр форм работы с молодыми учителями весьма ограничен. Наиболее часто называемое взаимодействие – это посещение и анализ уроков (учебных занятий) начинающих учителей старшими коллегами.

Среди молодых педагогов такая форма работы отмечается в 49 интервью. Однако далеко не все начинающие учителя отмечают пользу от подобных мероприятий. 19 респондентов нейтрально или отрицательно оценили эффекты от собственных открытых уроков. В 30 интервью фигурируют положительные или скорее положительные оценки открытых уроков. Например, один из учителей отмечает: «Каждый месяц ко мне приходит завуч на урок... предупреждает об этом не всегда заранее, но это заставляет всегда быть в тонусе... после этого происходит детальный разбор того, что делал я, что делали ученики на моем уроке. Это очень полезно, поскольку позволяет увидеть свой урок глазами детей и глазами опытного педагога» (учитель-37).

Судя по транскриптам интервью, можно выделить 2 методических подхода к анализу проводимых педагогами уроков.

Первый из них условно можно назвать «мастер-класс», поскольку в ходе разбора, как правило, имеет место повествование о том, что и как нужно было сделать при изучении данного материала. Например, «при изучении этой темы нужно давать задание по контурной карте» (наставник-28). Как правило, такой подход не находит понимания у молодых педагогов.

Второй подход является скорее рефлексивным. Ведущей идеей такого подхода является создание условий для анализа обретаемого педагогического опыта: «анализ уроков завуч всегда начинает с того, какие были цели, почему были выбраны такие формы и такое содержание, что можно было бы сделать по-другому и как можно было изменить проведенный урок, если бы был другой класс и другие дети. Это заставляет думать...» (учитель-39).

Если говорить о количественных показателях, то за один учебный год у 16 учителей был опыт проведения четырех и более уроков, у 23 – трех, у 11 – двух, у 1 – одного.

Завучи и опытные педагоги, признавая значимость открытых уроков как формы работы с молодыми педагогами, сетуют на недостаток времени на посещение учебных занятий молодых специалистов. При этом отмечается, что сами молодые учителя не проявляют инициативы посетить уроки специалистов. Из 51 респондента только 5 имели подобный опыт. Или лишь 7 молодых специалистов указали на личностную значимость знакомства с опытом проведения уроков старшими коллегами.

В таблице 1 представлены другие формы, применяемые в работе наставников и администрации с молодыми специалистами (за учебный год).

Таблица 1

Формы работы с молодыми специалистами

| Форма | Количество упоминаний участия |
|---|-------------------------------|
| Методический семинар | 46 |
| Курсы повышения квалификации | 11 |
| Научно-практическая конференция | 7 |
| Конкурсы профессионального мастерства | 24 |
| Педагогические советы и педагогические мастерские в школе | 42 |
| Мастер-классы опытных коллег | 39 |

Более детальный анализ ответов респондентов позволил обратить внимание на такую форму образовательного взаимодействия как конкурс профессионального мастерства. Как видно из таблицы, 24 молодых специалиста имели опыт участия в подобных конкурсах. При этом каждый из них отмечает позитивное влияние конкурса на свое профессиональное развитие. Например, педагог, ставший победителем регионального этапа, говорит: «Участвуя в конкурсе мне не только пришлось 3 месяца готовиться, а во время этого дать 6 или 7 пробных уроков, но и подумать о собственной методической системе, проанализировать, что у меня хорошо получается».

Спустя два года все молодые специалисты, принимавшие участие в конкурсах, продолжили работать в школах. Это может свидетельствовать, в том числе, об определенных положительных эффектах использования данной стратегии.

3. Факторы ухода из профессии.

Проведенные интервью продемонстрировали, что чаще всего различные категории участников исследования, отмечают три группы факторов, способствующих уходу молодых специалистов из профессии: социально-психологические, экономические, а также специфические профессиональные.

Молодые специалисты чаще всего называют трудности профессиональной деятельности, серьезную социальную ответственность своего труда, что порождает серьезное моральное и эмоциональное напряжение, а также высокую нагрузку. «Работать сложно, ответственность очень большая, нервы иногда просто не выдерживают...» (учитель-3); «Подготовка к урокам, проверка тетрадей, классное руководство ... времени на себя совсем не остается» (учитель-7).

Наставники и завучи чаще указывают на причины экономического толка, как правило, низкую заработную плату. При этом отмечая также, высокую нагрузку и интенсивность труда.

Помимо этого, нередко встречаются упоминания о морально-психологическом аспекте труда молодых педагогов. В 67 интервью отмечается необходимость психологической поддержки молодых специалистов со стороны коллег и администрации как фактор закрепления учителя в профессии.

Выводы. Итак, анализ практик сопровождения молодых учителей позволил выделить несколько стратегий, направленных на их закрепление в профессии:

- стратегия наставничества, предполагающая активную работу над профессиональным развитием в части урочной деятельности;
- стратегия внутрифирменной коммуникации, нацеленная на активное включение учителей в коллективные мероприятия в школе;
- стратегия вовлечения в конкурсное движение, ориентированная на вовлечение начинающих учителей в разнообразные соревнования в части профессионального мастерства;
- стратегия развития сообщества, то есть формирование гомогенных групп молодых специалистов.

Наиболее часто встречающаяся – это стратегия наставничества, в нее включены практически все (свыше 92%) приходящие молодые специалисты. Около трети молодых учителей вовлечены в реализацию стратегии конкурсного движения. Наименее распространены стратегии организации внутрифирменной коммуникации и развития сообщества.

Оценить результативность тех или иных стратегий довольно сложно. Собранные нами данные позволяют сделать однозначный вывод только о том, что вовлеченные в конкурсное движение молодые педагоги значительно чаще закрепляются в профессии. Вместе с тем собранные данные свидетельствуют об отсутствии системной и целостной работы по сопровождению и развитию молодых специалистов в образовательных организациях.

Литература:

1. Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129
2. Clark, S.K. (2012). The Plight of the Novice Teacher. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. Vol. 85, No. 5, 197-200.
3. Eckert, S.A. (2013). What do Teaching Qualifications Mean in Urban Schools? A Mixed-Methods Study of Teacher Preparation and Qualification. *Journal of Teacher Education*. Vol. 64, No. 1, 75-89.
4. Kain, J.F., & Singleton, K. (1996). Equality of educational opportunity revisited. *New England Economic Review*, May/June, 87-111. Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398
5. Демаков, И.С. Сопровождение профессионального развития молодых педагогов в Санкт-Петербурге: неформализованная стратегия и событийный подход / И.С. Демаков // *Непрерывное образование в Санкт-Петербурге*. – 2017. – № 1(5). – С. 14-18.
6. Журавлева, О.Н. Гуманитарно-аксиологический подход в изучении основ финансовой грамотности в современной школе (на примере УМК ОИГ "Дрофа - Вентана-граф") / О.Н. Журавлева, О.Д. Федоров // *Преподавание истории в школе*. – 2017. – № 2. – Р. 65-69.
7. Замятина, А.Э. Инновационные подходы наставничества молодых специалистов / А.Э. Замятина // *Моя профессиональная карьера*. – 2020. – Т. 1. – № 14. – С. 11-17.
8. Игнатьева, Е.В. Эффективный менторинг: Ключевые аспекты успешного наставничества / Е.В. Игнатьева, Н.Д. Базарнова, А.В. Лабазова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 65-2. – С. 130-133.
9. Карнелович, М.М. Психологическое сопровождение как условие развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности / М.М. Карнелович // *Психологическое сопровождение образовательного процесса*. – 2014. – Т. 1. – № 4-2. – С. 75-80.
10. Лисовская, Н.Б. Наставничество в системе адаптации молодого специалиста в образовательном учреждении / Н.Б. Лисовская // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. – 2018. – № 1-2. – С. 93-96.
11. Логинова, Н.Ф. Профессиональное педагогическое будущее и контексты / Н.Ф. Логинова // *Практики развития: замыслы, технологии, контексты: Материалы XXV научно-практической конференции, Красноярск, 19-21 апреля 2018 года*. – Красноярск: Автономная некоммерческая образовательная организация "Институт психологии практик развития", 2019. – С. 42-59.
12. Марголис, А.А. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов / А.А. Марголис, Е.В. Аржаных, М.Р. Хуснутдинова // *Вопросы образования*. – 2019. – № 4. – С. 133-159. – DOI 10.17323/1814-9545-2019-4-133-159.
13. Пильдес, М.Б. Внутришкольная программа "Профессионал" как механизм обеспечения непрерывного сопровождения учителей в школе / М.Б. Пильдес, Е.Д. Тенютина // *Непрерывное образование в Санкт-Петербурге*. – 2015. – № 1(1). – С. 92-98.
14. Поздеева, С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С.И. Поздеева // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2017. – № 2(16). – С. 87-91.
15. Сотникова, М.С. Методологические предпосылки персонализации личностного развития молодого педагога / М.С. Сотникова // *Kant*. – 2019. – № 3(32). – С. 124-128.
16. Тагоева, С.М. Теоретические аспекты адаптации молодых преподавателей / С.М. Тагоева // *Успехи современной науки и образования*. – 2016. – Т. 1. – № 6. – С. 101-104.
17. Федоров, О.Д. К вопросу о взаимосвязи формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления педагога / О.Д. Федоров // *Непрерывное образование*. – 2015. – № 4(14). – С. 4-9.
18. Федоров, О.Д. Образовательные стратегемы проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов / О.Д. Федоров, О.Н. Журавлева, Т.Н. Полякова // *Вопросы образования*. – 2018. – № 2. – С. 71-90.
19. Хэтти, Дж. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон Хэтти; [перевод – Н. В. Селиванова]. – Москва: Национальное образование, 2017. – 495 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Федорова Светлана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ВЫБОР АБИТУРИЕНОМ ОБУЧЕНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу агитационных подходов для привлечения студентов на обучение по направлению подготовки Химическая технология. При анализе использована разработанная автором анкета, которая отражает успешность обучения, источник информации об институте, причины выбора института и специальности, мнение студентов по совершенствованию работы с абитуриентами. Проведен количественный анализ этих факторов. Определены особенности работы со школьниками Севастополя, Крыма и материковой части.

Ключевые слова: выбор института, выбор специальности, взаимодействие факторов, корреляционный анализ.

Annotation. This article is devoted to the analysis of agitation approaches for attracting students to study in the field of training Chemical technology. The analysis used a questionnaire developed by the author, which reflects the success of training, a source of information about the institute, the reasons for choosing the institute and specialty, the opinion of students on improving work with applicants. A quantitative analysis of these factors has been carried out. The features of work with schoolchildren of Sevastopol, Crimea and the mainland have been determined.

Keywords: choice of institute, choice of specialty, interaction of factors, correlation analysis.

Введение. По результатам проведения приемных кампаний отмечается приоритетный выбор абитуриентами гуманитарных направлений обучения, и толика абитуриентов осознанно предпочитает технические направления обучения. Для определения критериев, которые определяют предпочтения при выборе учебного заведения, проводятся исследования по определению качественных и количественных характеристик.

Так, пониманию факторов, которые влияют на выбор студентом ВУЗа с учетом безопасности и защищенности посвящена работа Calitz Andre Paul, Cullen Margaret Diane Munro, Jooste Carlien [1]. В работе Ribeiro M.I.B., Fernandes A.J.G., Fernandes A.P.R. [2] приведены результаты количественного исследования на основе разработанной анкеты по результатам прохождения различных дисциплин. Учитывались средний возраст, гендерные признаки, ежемесячный доход, удаленность (свыше 50 км от места проживания). Giordano Casey, Ones Deniz S., Waller Niels G. с соавторами [3] рассматривали двухфакторные модели наборов профессиональных характеристик для оценивания обратной связи с результатами развития и моделирования личности. Авторами Губиной Л.В., Алексеевой Т.В., Страховым О.А. в работе [4] рассчитаны числовые показатели взаимосвязи успеваемости студентов по информатике и сдачи основного государственного экзамена, причины выбора среднего профессионального образования и специальности. Результаты исследования обобщены в регрессионную модель, демонстрирующую влияние мотивационных установок студентов на их обучение по предметной дисциплине. В рассмотренном контексте выделены такие факторы, как «последующее поступление в профильный ВУЗ», «получение профессии», «деловое отношение к профессии» и «престиж профессии». В работе [5] Marjanovic B. и Pavlovic D.K. сформулировали теоретическую модель, определяющую и систематизирующую факторы, влияющие на решение выпускников средней школы учиться за границей. Предлагаемая модель состоит из 114 факторов, разделенных на шесть групп. Модель позволяет оценить каждый фактор и его влияние на решение учащегося, а также оценить взаимодействие факторов. Исследованию основных факторов, определяющих предпринимательские намерения в ВУЗе посвящена работа Choukir J., Aloulou W., Ayud F. с соавторами [6]. Manoku E. [7] проводил факторный анализ источников информации влияющих на выбор студентом между государственным или частным университетом в Албании. Анализ с использованием оценок из 28 различных источников информации показал, что в основном на выбор университета повлияли четыре фактора. Это были: связи с общественностью, реклама, справочные группы и интернет-маркетинг.

Особенностью нашего института ядерной энергии и промышленности является то, что он входит в перечень ВУЗов, которые готовят специалистов для РОСАТОМа. Инженерное образование химиков, которые студенты получают в нашем институте, позволяет им работать и на предприятия концерна РОСАТОМ, и в регионе. В рамках агитационной работы проводятся встречи представителей ВУЗа со школьниками выпускных классов. Такой вид взаимодействия проще осуществлять в городе, где находится учебное заведение. На Дни открытых дверей, которые проводят ВУЗ, приходят школьники, часто с родителями. На наше направление, помимо севастопольцев, приезжают будущие абитуриенты из Крыма. Будущие абитуриенты из городов-спутников атомных станций на этих встречах бывают редко. Разовые поездки представителей нашего ВУЗа в города-спутники не приносят того эффекта, который ожидаем при регулярных встречах со школьниками. Представляет интерес определить степень использования ресурсов работы со школьниками по мнению самих студентов, которые уже обучаются на нашей специальности.

Изложение основного материала статьи. С целью повышения эффективности приемной кампании по набору студентов на обучение по направлению 18.03.01 – Химическая технология было проведено исследование (анонимное анкетирование) в соответствии с разработанной анкетой [8]. В анкетировании принимали участие студенты-химики набора 2018-2019 г.г. набора, обучающиеся на направлении 18.03.01 – Химическая технология. Кроме того, в ходе исследования этой группы мы анализировали наличие/отсутствие связи между успешностью обучения (средний балл последней сессии), уровнем школьной подготовки (средний балл аттестата) и результатами ЕГЭ. Для поступления на это направление абитуриенты сдавали ЕГЭ по физике, математике и русскому языку. Результаты отличаются как по годам набора, так и по группам поступающих: севастопольцы (университет находится в городе, по месту проживания опрашиваемых), крымчане (могут приехать на разовые консультации), материковые абитуриенты (возможна дистанционная или заочная форма подготовки к сдаче ЕГЭ).

1. Анализ результатов опроса студентов 2019г набора 18.03.01 – Химические технологии.

1.1. Успешность обучения, школьная подготовка.

Для набора 2019 года ЕГЭ по физике, математике не имеют линейной связи со средним баллом аттестата. Наблюдается значительная прямая корреляционная связь (0, 62) между занятиями с репетиторами по математике и физике. Занятия на подготовительных курсах с успешностью обучения в школе и сдачей ЕГЭ не коррелируются.

Оценки, полученные по ЕГЭ школьниками г. Севастополя, отличаются от среднего балла аттестата на 27-49% 15-29%, по Крыму – на 15-29%, а по материковой части – на 22-50%. При этом, с репетиторами по физике севастопольцев занималось 33%, 33% крымчан занималось с репетиторами по математике, и 60% материковых абитуриентов занималось с

репетиторами и по физике, и по математике. Подготовительными курсами при СевГУ не воспользовался никто. На подготовительных курсах занималось 33% севастопольцев, 33% крымчан и 20% материковых ребят.

На выбор ЕГЭ влияет рекомендация родителей (61% математика и 68% физика), рекомендация друзей и учителей коррелируются между собой (69%). Отзывы в социальных сетях имеют значительную корреляционную связь с рекомендациями учителей (61%).

Рекомендации: усилить работу подготовительных курсов в СевГУ. Севастопольцы и материковые абитуриенты в социальных сетях проводят порядка 4-5 часов, крымчане чатаются по 10-12 часов. Значит, упор в социальных сетях делать на крымчан.

1. 2. Информация об институте.

Месторасположение института важно для учителей (69%) и друзей (63%). На название специальности обращают внимание друзья (69%) и учителя (61%). Друзья обращают внимание на наличие бюджета (69%). Близость к дому, отмеченная в беседах с представителями ВУЗа, достаточно привлекательна для 67% абитуриентов.

Информацию об институте 66% севастопольцев получило от родителей, при поиске по интернету направлению подготовки, от выпускников ВУЗа; 66% крымчан получило информацию при поиске по интернету направлению подготовки, от выпускников ВУЗа. 80% материковых ребят руководствовались рекомендациями родителей, отзывами в социальных сетях. Информация консультантов в приемной комиссии связана с проводимыми встречами представителей ВУЗа со школьниками (67%).

Рекомендации: усилить работу с родителями в г.Севастополе и материковой части РФ. Шире пропагандировать обучение в нашем институте в интернете. Усилить работу выпускников в своих школах – учителя будут подкреплять информацию своих выпускников. Пока работа делается на 61%.

Консультанты в приемной комиссии должны быть узнаваемы школьниками. Те, кто выступает в школах, работает в разных форматах со школьниками, должны работать и консультантами. Как вариант, в школах на рекламах печатать лица тех (фото с оборудованием, со студентами т.п.), кто будет в приемной комиссии.

1. 3. Выбор специальности.

Выбор специальности для абитуриентов 2019 г. набора определялся перспективой трудоустройства на 67% по мнению друзей. В определенной мере определяется рекомендациями родителей по результатам сдачи ЕГЭ (54% и 69%) и, к сожалению, негативно сказалось отсутствие рекламы (52%).

На выборе специальности для 100% крымчан и 80% материковых ребят сказалась перспектива трудоустройства. Наличие бюджетных мест актуально для 66% севастопольцев и 80% материковых. Рекомендации консультантов в приемной комиссии были важны для 66% севастопольцев и 60% материковых. Прислушались к мнению родителей 66% крымчан и 100% материковых. Месторасположение института сказалось на выборе 66% севастопольцев и 60% материковых. Наличие общежития важно для 80% материковых. Престиж специальности интересен для 66% крымчан и 60% материковых. Военная кафедра важно для юношей (100%).

Рекомендации: в интернете громче говорить о трудоустройстве, бюджете, военной кафедре. Работать с родителями крымчан. Сделать ролик с аудиториями и территорией института и запустить в сеть. Кроме того, следует пиарить места работы выпускников (фото на рабочем месте, в городе). В день сдачи ЕГЭ подходить с соответствующим школам, беседовать с родителями, раздавать наши флаеры: они еще не знают результатов ЕГЭ, поэтому готовы на запасные варианты, которые могут стать основными. На флаерах, или какой-либо другой рекламной продукции, показывать территорию института. По Крыму показывать общежитие: дети хотят самостоятельности, т.е. отдельно от родителей, но в пределах «вытянутой руки» - продукты, одежда и т.п.

1.4. Рекомендации студентов по направлениям работы с абитуриентами.

Встречи представителей ВУЗа, по мнению студентов, связаны с рекомендациями учителей (62%) и отзывами в социальных сетях (62%). От представителей ВУЗа ждут рекламы, как связанной с транспортом, так и печатной продукции (по 67%). Стоит ярче отмечать название специальности (63%), стоимость обучения (67%). Шире отрабатывать социальные сети: рекомендации учителей (57%), отзывы (57%), наличие бюджетных мест (61%), название специальности (57%), наличие общежития (57%). Реклама на радио тесно связана с рекламой на телевидении (81%).

Реклама на телевидении коррелируется с мнением учителей (61%), мнение друзей (69%), месторасположением института (69%), социальные сети (57%). Мнение друзей коррелируется с рекламой на бигбордах и рекламой в интернете (83%). Корреляция рекламы в интернете с социальными сетями равна 1 (100%). Реклама на бигбордах имеет тесную корреляционную связь с рекламой на и в транспорте (0,83, 0,83). На бигбордах следует выкладывать информацию о трудоустройстве (0,56).

По мнению студентов недостаточно отработаны социальные сети и реклама. Социальные сети (66% севастопольцев и 80% материковых не нашли нужную информацию). Реклама в транспорте и на бигбордах актуальна для 60% материковых. Рекламу в интернете нужно усилить по мнению 66% севастопольцев и 80% материковых. Печатная продукция важна для 66% севастопольцев.

Рекомендации: пересмотреть информацию в социальных сетях. В материковых городах дать наружную рекламу (возможно в городах-спутниках бегущую строку). Работу в флаерами о специальности можно делать уже сейчас, раздавать на остановках, развесить объявления в жилых домах.

2. Анализ результатов опроса студентов 2018г набора 18.03.01 – Химические технологии.

2.1. Успешность обучения, школьная подготовка.

Для набора 2018 г между средним баллом аттестата и вступительными (ЕГЭ) разница составила: по математике и физике у севастопольцев 54-57%, у крымчан 35 и 40%. По русскому языку оценка у севастопольцев на 24%, а у крымчан на 10-19 процентов ниже балла аттестата. Средний балл аттестата хорошо согласуется с результатами сессии: разница 13% у севастопольцев, 9% у крымчан и 13% у материковых ребят. 28% севастопольцев занимались с репетитором по математике и 42% на подготовительных курсах при СевГУ. 9% крымчан занимались с репетиторами по физике и математике 27%, 27% на подготовительных курсах. Из материковых абитуриентов – 33% занимались с репетитором по математике и на подготовительных курсах.

Рекомендации: усилить работу по популяризации курсов подготовки при СевГУ.

2.2. Информация об институте.

64% крымчан информацию об институте получили от родителей и консультантов в приемной комиссии. Материковые абитуриенты (66%) получили информацию, в основном, пользуясь возможностями интернета. 42% севастопольцев также использовали информационный поиск по интернету. С рекомендациями учителей посчитался 41% крымчан.

2.3. Выбор специальности.

Выбор специальности обусловлен в большей степени возможностью трудоустройства (71% севастопольцев и 100% крымчан). Существенным было наличие бюджетных мест (71% севастопольцев и 82% крымчан). Рекомендации

консультантов в приемной комиссии сыграли роль для 58% крымчан. У 57% севастопольцев выбор специальности был сделан целенаправленно (мечта). Престиж специальности сыграл роль для 85% севастопольцев и 50% крымчан.

2.3. Направления работы с абитуриентами.

71% севастопольцев делают акцент на встречах с представителями ВУЗа. Социальные сети недостаточно освоены по мнению 67% севастопольцев и 75% крымчан. Крымчане считают нелишним рекламу на транспорте (50%) и в интернете (75%). Работу консультантов с приемной комиссии считают необходимым 71% севастопольцев. Развивать волонтерское движение важно для 71% севастопольцев и 58% крымчан.

Рекомендации родителей тесно коррелируются с рекламой на радио (0,786), рекламой в транспорте и рекламой на билбордах (по 0,69), флаерами (0,61). Рекомендация консультантов в приемной комиссии тесно связаны с рекламой на телевидении, в и на транспорте, рекламой на билбордах (по 0,75); рекламой по радио (0,67) и флаерами (0,63). Реклама на транспорте перекликается с рекламой в социальных сетях (0,81) и на транспорте (0,68). Печатная реклама (флаеры) связана с рекламой по телевидению, на билбордах, в и на транспорте (по 0,70), по радио (0,82). Более эффективны билборды в сочетании с рекламой по телевидению (1,00), в транспорте (1,00), на транспорте (по 0,79), по радио (0,90). Реклама на транспорте связана с рекламой на телевидении и в транспорте (0,80), с рекламой по радио (0,70). Реклама в транспорте связана с рекламой на телевидении (1,00), и рекламой по радио (0,90). очень тесная корреляционная связь наблюдается между рекламой на телевидении и по радио (0,90).

Выводы. Проведенный анализ позволил выявить в количественной форме взаимосвязи между видами рекламы (СМИ, использование билбордов, транспорта), работой консультантов в приемной комиссии, влиянием мнения родителей, друзей, выпускников и т.п. Проанализированы особенности работы с абитуриентами Севастополя (по месту нахождения института), Крыма и материковой части. По каждой части исследования приведены рекомендации для структурных элементов.

В социальных сетях идет жесткая привязка к интернету. Поэтому выкладывать информацию о специальности, стоимости обучения, общежитии, трудоустройстве следует в личностном формате. Должен быть сайт кафедры с привязкой к университету. Необходимо делать благодарственные письма в школы (можно с фотографиями, чтобы можно было где-то разместить), где учились наши студенты, делать благодарственные письма родителям, в кружке, где они занимались и т.п. Поздравления в школы с праздниками. Использовать квесты с элементами, которые отражают особенности нашего института, специальности, трудоустройства. Проводить работы в местах отдыха школьников, например, на базе Артека. Активисты из числа студентов - запустить программу «Я – коучер».

Различать подачу информации для школьников и родителей. Так, учитывая, что время, которое будущие студенты смотрят телевизор минимально, то текст должен быть рассчитан на родителей, учителей и т.п. – старшее поколение. Работать с родителями по месту их работы и их интересов (спортклубы, магазины).

Литература:

1. Calitz Andre Paul, Cullen Margaret Diane Munro, Jooste Carlien. The Influence of Safety and Security on a Students' Choice of University in South Africa // Journal of studies in international education. – Т. 24, Вып. 2 – С. 269-285. Номер статьи: UNSP 1028315319865395 Опубликовано: MAY 2020.

2. Ribeiro M.I.B., Fernandes A.J.G., Fernandes A.P.R. Students' expectations about professional higher technical courses: the case of the braganca's higher agriculture school // Конф.: 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2019). Местоположение: Seville, SPAIN публ.: NOV. 11-13, 2019. Серия книг: ICERI Proceedings. – С. 2253-2260.

3. Giordano Casey, Ones Deniz S., Waller Niels G. с соавторами. Exploratory bifactor measurement models in vocational behavior research // Journal of vocational behavior. – Т. 120, Номер статьи: UNSP 103430. – Опубликовано: AUG 2020.

4. Gubina L.V, Alekseeva T.V., Strakhov O.A. Analysis of some factors influencing the performance of college students: an example of computer science education // Obrazovanie i nauka-education and science. – Т. 22, Вып. 2. – С. 169-194. – Опубликовано: FEB 2020

5. Marjanovic Boris, Pavlovic Danijela Krizman. Factors influencing the high school graduates' decision to study abroad: toward a theoretical model // Management-journal of contemporary management issues. – Т. 23, Вып. 1. – С. 221-241. – Опубликовано: JUN 2018.

6. Choukir Jamel, Aloulou Wassim, Ayad, Faouzi с соавторами. Freshmen Students' Entrepreneurial intentions in the College of Economics and Administrative Sciences (CEAS) at Al-Imam Mohammad bin Saud Islamic University (IMSIU) // Конф.: 5th International Conference on Innovation and Entrepreneurship (ICIE 2017). – Местоположение: Multimedia Univ, Kuala Lumpur, MALAYSIA публ.: APR 26-27, 2017. – С. 24-32.

7. Manoku Elfrida. A factorial analysis of information sources that influence university choice in Albania // Конф.: CBU International Conference on Innovations in Science and Education (CBUIC) Местоположение: Prague, Czech Republic публ.: MAR 23-25, 2016. Серия книг: Proceedings of CBU. – Т. 4, С. 223-228, DOI: 10.12955/cbup.v4.765. Опубликовано: 2016.

8. Федорова С.А. Разработка анкеты студентов для оценки эффективности профориентационной работы // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. Ч.2. – С. 248-250

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой
иностранных языков № 2 Хлыбова Наталия Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

ведущий специалист кафедры иностранных
языков № 2 Томичева Ирина Валентиновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры иностранных
языков № 2 Гиренко Ирина Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СЦЕНАРИЯ ПРИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. При использовании ИКТ и Интернета в учебных целях настойчивое и пристальное внимание должно уделяться разработке сценария образовательного курса. Приоритетность сценария преподавания, разработанного педагогом, имеет решающее значение для фактического достижения целей обучения и при самообучении и взаимодействии обучающихся. Это означает, что даже в тех случаях, когда предпринимаются попытки добиться самостоятельности обучающегося в приобретении знаний и навыков посредством взаимодействия со сверстниками в ходе учебного процесса, действия и роль преподавателя имеют основополагающее значение.

Ключевые слова: онлайн-образование, дистанционное образование, сценарий образовательного курса, использование Интернета, целевая аудитория.

Annotation. When using ICT and the Internet for educational purposes, persistent and close attention should be paid to the development of the educational course scenario. Priority of the teaching scenario developed by the teacher is crucial for the actual achievement of learning goals, even in self-learning and student interaction. This means that even in cases where attempts are made to achieve independence of the student in acquiring knowledge and skills through the exchange with peers during the educational process, the actions and role of the teacher are of fundamental importance.

Keywords: online education, distance education, educational course scenario, internet usage, target audience.

Введение. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс привело к размышлению о статусе педагогов и дидактиков в преподавании и обучении. Это размышление еще больше усилилось с развитием дистанционного или онлайн-образования: место и вклад ИКТ в образовательный процесс, их связь с определенным дидактическим подходом, построение логически интегрированного с Интернетом образовательного подхода. В рамках поиска согласованности в ситуации преподавания и обучения с использованием новых технологий появляется понятие образовательного сценария. В данной статье после определения того, что представляет собой образовательный сценарий, рассматривается вопрос о статусе Интернета в современном преподавании иностранных языков и описывается конкретный механизм дистанционного обучения, важной составляющей которого является образовательный сценарий.

Изложение основного материала статьи. Являясь концепцией образовательного сценария, часто применяемой в связи с использованием указанных технологий в сфере образования, этот термин чаще всего применяется к проектированию учебной деятельности, как запланированной разработки образовательного проекта, в которой описывается соответствующая дисциплина, тема, цели, целевая аудитория, мероприятия, предпосылки, а также подробно даются цели конкретных занятий, роль обучающегося, инструменты, ресурсы, этапы, критерии оценивания в образовательном контексте. Образовательный сценарий представляет собой подход, направленный на достижение образовательных целей и приобретение общих или конкретных навыков, связанных с одной или несколькими сферами жизни, в соответствии с условиями и спецификациями новых учебных программ. Разрабатывается конкретная учебная деятельность, в рамках которой используются ресурсы Интернета, печатные издания, онлайн-радио, онлайн-телевидение или мультимедиа [6].

В преподавании иностранного языка используется как педагогический, так и интеграционный сценарий, представляющий собой использование современных компьютерных технологий в обучении иностранному языку [15]. Существует понятие педагогического сценария, связанного с реализацией образовательного проекта, отличающегося от оценочного и дидактического сценария, сосредоточенного не на проекте, а на дидактической последовательности или сессии [11]. Наиболее репрезентативным примером оценочного сценария можно назвать подготовку и организацию международного экзамена определения уровня владения иностранным языком по общеевропейской системе оценивания, тесты которого основаны на применении сценария, построенного на использовании аутентичных материалов и носителей, позволяющих моделировать реальные коммуникационные ситуации [14].

Учебный сценарий является методическим инструментом в руках преподавателя: как руководство, призванное помочь преподавателю в его практике; так и алгоритма действий для студент-реципиента. В рамках параллельного самообучения на основе описанного учебного сценария обучающийся может определить цели, требующиеся предварительных и целевых навыков, необходимые ресурсы и инструменты, запланированное взаимодействие и сопровождение в ходе осуществления предлагаемых мероприятий и задач. Таким образом, педагогический сценарий становится предложением курса с чередующимися последовательными этапами, предложением способа организации (например, роли различных участников обучения), инструкций и описанием ожидаемого результата. Этот тип сценария может быть частью более широкой программы профессиональной подготовки, предусматривающей различные мероприятия, вспомогательные средства и ресурсы. Он затрагивает проект, «продукт» или конкретный путь в рамках предлагаемой учебной платформы. Онлайн-обучение уже способствовало разработке интерактивного мультимедийного учебного продукта, в котором особое внимание уделяется содержанию, действующим лицам и процессу обучения. Идея состоит в «оживлении» дистанционного обучения [8].

В настоящее время доступ к документам на иностранном языке имеет не только преподаватель или разработчик учебных материалов. При прямой методике обучения иностранным языкам акцент был на документе, с помощью которого преподаватель концентрически организовывал учебные задачи [11]. Задача заключалась в подготовке студента к работе с документом на иностранном языке. Коммуникативный подход, а вместе с ним и коммуникативная цель (обмен информацией) возникли, когда ориентиром стала краткотечная коммуникация.

В условиях широкого использования Интернета студенты получили свободный доступ к аутентичным документам на иностранных языках на информационных веб-сайтах при подписке на рассылки и при поиске материалов на конкретную тему. Возросло общение через Интернет как в профессиональной и личной сферах, так и в учебных целях (например, участие в чатах на иностранных языках). Обмены по электронной почте или в режиме видеоконференции на иностранном языке, чаще всего английском, становятся повседневным фактом. Наиболее распространенным языком для таких обменов является английский.

Технологический инструмент используется преподавателем в качестве дополнительного вспомогательного средства к основным используемым средствам обучения. Структура традиционного курса кардинально меняется: всё чаще используются преимущества мультимедиа и Интернета. Более того, дистанционное образование последнего поколения основано почти исключительно на Интернете. Большинство мероприятий, проходящих в Интернете, носят коммуникативный характер: например, обсуждение на форуме, обмен через социальную сеть ВК. Относительно популярными видами учебной деятельности являются «веб» или «кибер-опросы» – групповые мероприятия, проводимые как часть занятия. Обучающиеся находят информацию по заданной теме, а затем проводят презентацию собранного материала в онлайн-режиме. Подобная деятельность может заключаться в совместном поиске информации с одновременным устным обменом. Основная цель состоит в предоставлении студентам возможности коммуникации, часто протекающей в форме моделирования.

Учитывая количество документов на иностранных языках, доступных в настоящее время через Интернет, согласованность в преподавании/обучении не может более обеспечиваться одним только документом. Должна выполняться задача, позволяющая обучающимся искать, выбирать, обрабатывать материал, извлекая полезную информацию [11]. С этой точки зрения задача обучающихся может заключаться, например, в совместном написании работы по выбранной теме на иностранном языке на общей платформе в Интернете [7]. В условиях электронного обучения они могут выполнять на иностранном языке задачу, аналогичную задаче, выполняемой на родном языке: например, составление резюме специализированной книги, презентации и т.д.

Концепция задачи, лежащей в основе дидактического подхода, вытекает из компетенций владения иностранным языком. Работа осуществляется на основе коммуникативного подхода, направленного на развитие коммуникативных навыков для кратковременных и периодических обменов, однако всё чаще задача четко определяется уже не как коммуникативная, а как социальная, направленная на ориентированную на действия и результат, требующую стратегий перспективу.

Данная точка зрения носит операционный характер, поскольку она рассматривает обучаемого иностранному языку прежде всего как социальный субъект, выполняющий не только лингвистические задачи в рамках конкретной области деятельности в определённых обстоятельствах и условиях. Задача заключается в осуществлении деятельности субъектом, стратегически мобилизуемым имеющиеся в его распоряжении навыки для достижения конкретного результата. Таким образом, в рабочей перспективе учитываются когнитивные, эмоциональные, волевые ресурсы, а также все имеющиеся и реализуемые социальным объектом способности.

Задача определяется как цель действия, представляемую себе субъектом как необходимость достижения определенного результата в соответствии с решаемой проблемой, обязательством, которое необходимо выполнить. Это набор действий, совершаемых в определенной области с обусловленной целью и конкретным результатом. Задача является «подлинной» в том смысле, что состоит из повседневной деятельности в контексте работы, учебы или частной жизни.

В формирующейся реальной перспективе учебная задача является социальной и подлинной не только потому, что связана с социальным контекстом обучающегося, но и потому, что должна осуществляться в сообществе с другими обучающимися. На протяжении всей истории преподавания языка и культуры учебные мероприятия и цели, предлагаемые обучающимся, согласуются с преследуемыми социальными целями. Таким образом, если сегодня социальная цель состоит в умении работать или учиться на иностранном языке совместно с другими индивидуумами, то обучаемый должен быть подготовлен к этому посредством практики социального взаимодействия [13].

Социальное действие готовит обучающихся к жизни в обществе; они учатся на практике посредством взаимодействия с другими для выполнения поставленной задачи [10]. Таким образом, взаимодействие не моделируется, как это часто бывает при коммуникативном подходе, а имеет реальную цель (составление контента занятий, разработка задания и т.д.).

Являясь частью образовательной системы, задача находится в центре предлагаемых сценариев обучения. Задания выполняются дистанционно индивидуально или в небольшой группе. В данном случае сценарий можно определить как этап реализации задачи на иностранном языке в образовательной системе. В современной педагогике большое внимание должно уделяться социальному взаимодействию обучающихся, что обусловлено включением обучения в фактическую перспективу, при которой выполнение задачи в социальном контексте имеет особое значение. Это соответствует концепции взаимодействия в группе, являющейся своеобразным средством обучения [12], не только как факта совместного действия, но и как использования и накопления индивидуальных и общих знаний. Согласно этой концепции, консультации, вопросы, критические взгляды, а также простое наблюдение за поведением сверстников могут помочь студенту развить свои собственные навыки. Использование формы работы в небольших группах представляется эффективным при дистанционном обучении дисциплинам [9]. Причины подобного выбора носят образовательный – социокультурная теория когнитивного развития Л.С. Выготского предполагает, что обучение является в значительной степени социальным процессом и эмоциональный характер – контакт со сверстниками предотвращает чувство разобщённости и одиночества [2].

Как пример можно рассмотреть образовательную платформу дистанционного обучения иностранным языкам на основе социальной сети ВК. Речь идет об изучении английского языка. Предлагаемые задачи носят университетский характер и соответствуют задачам, предусмотренным для овладения языком в системе высшего образования. Одной из целей обучения является умение выполнять такие задачи, как составление резюме, аннотации, подготовка и представление презентации и т.д. Для каждой задачи должен быть определен уровень компетентности – дескриптор компетентности в рамках общеевропейских компетенций владения иностранным языком, нашедших отражение в Федеральных Государственных Образовательных Стандартах.

Обучающимся предоставлен широкий выбор в продвижении в учебной деятельности. Они также могут выбрать задачу в соответствии со своим уровнем владения иностранным языком или просто в соответствии со своими предпочтениями. Учебная платформа включает в себя коммуникационные средства, такие как чат, форум и электронная почта (совместное пространство будет полезным дополнением этих инструментов), помощь в поиске документов в Интернете, а также банк предварительно отобранных текстовых, аудио- и видео-документов. На платформе имеются ссылки на онлайн-словари, а также ссылки на конкретные грамматические, лексические или фонетические упражнения, доступные в Интернете или разработанные преподавателем специально для платформы. Обучающиеся имеют в своем распоряжении методические пособия по различным предлагаемым задачам, а также для отработки навыков самовыражения и понимания с помощью

детально разработанных прикладных упражнений. Ведение личного журнала позволяет студенту записывать в режиме онлайн свою деятельность, её продолжительность и комментарии.

В указанных рамках существуют специальные сценарии обучения в онлайн-режиме для выполнения различных задач. Для написания, например, резюме обучающимся предоставлена конкретная описательная схема. Она содержит определение задачи, ссылку на таблицу, в которой расписаны различные этапы (или подзадачи), ссылку на конкретную лингвистическую справочную таблицу, составленную на основе часто наблюдаемых ошибок, список критериев, оценка задачи и увязка с предлагаемым графиком выполнения задачи.

Для каждой группы обучающихся создается отдельный форум, представляющий их конкретное рабочее пространство. Объёмные контент-планы обычно публикуются на форуме, а затем комментируются во время синхронного чата. Одна из функций преподавателя заключается в контроле работы группы, демонстрации и объяснении студентам функционирования учебной платформы. Он следит за асинхронными дискуссиями, но не вмешивается, насколько это возможно, до тех пор, пока на каждом промежуточном этапе группа не обсудит и не согласует общее предложение. «Невмешательство» объясняется тем, что у студентов имеется сильная тенденция искать простое решение и просить преподавателя о «решении». Преподаватель постоянно контролирует членов группы, недостаточно регулярно участвующих в работе, и, в конечном итоге, корректирует ответы обучающихся, предоставляя конкретную и корректную обратную связь. Аналогичный сценарий существует также для работы с обучающимися, по объективным причинам выполняющими работу самостоятельно, вне рамок группы.

Описываемая учебная структура, несомненно, включает в себя аспекты самообучения. Имея в своем распоряжении определенное количество человеческих ресурсов в лице преподавателя и одноклассников, образовательных или аутентичных материалов и технических средств, обучающийся фактически решает, какие из них ему необходимы для выполнения выбранной задачи и достижения прогресса. Кроме того, активно поддерживается социальное взаимодействие с преподавателем и с одноклассниками. Особое внимание уделяется потребностям обучающихся.

Тем не менее, несмотря на эти подходы, в соответствии с которыми обучающиеся и преподаватели в максимально возможной степени помещены в центр, именно учебный процесс, а не на метод обучения, оказывает влияние на обучение.

В учебном этапе продолжительностью около двух месяцев с целью выполнения конкретной задачи: написание резюме изученной темы, иными словами, статьи в миниатюре (реферата) приняли участие 34 обучающихся первого курса бакалавриата направления подготовки «Филология». В отличие от аннотации, имеющей своей целью кратко охарактеризовать содержание работы, резюме в концентрированном виде должно представить точное изложение результатов и выводов. В ходе учебного процесса это задание выполнялось дважды с использованием различных ресурсов для большего понимания алгоритма действий и возможности определения оптимального способа справиться с заданием. Обучающиеся были разделены на две группы: индивидуальная и групповая формы работы. До начала и после окончания этапа обучения студенты приняли участие, соответственно, в предварительном и последующем тестировании, проводившимися в индивидуальном порядке, с опорой лишь на методическую схему и словарь. Цель тестов – выявить индивидуальное продвижение каждого обучающегося на данном этапе обучения. С одной стороны, было проведено сравнение оценки этих двух групп в период между двумя испытаниями. С другой стороны, было проведено сравнение эволюции этих двух групп по отношению друг к другу. Кроме того, сценарий рассматриваемой задачи, а также различные вспомогательные средства были перенесены на другую платформу Skype с целью повторения эксперимента и проверки достоверности результатов первого эксперимента. В повторном эксперименте приняли участие ещё 17 студентов первого курса бакалавриата направления подготовки «Филология».

С учетом сложности задачи и продолжительности обучения прогресс и успеваемость обучающихся в целом оказалось трудно оценить. Тем не менее, определённый прогресс заметен, например, обучающиеся стали лучше понимать основные идеи, содержащиеся в аутентичных документах. У студентов создалось впечатление значительного продвижения вперед в овладении профессионально-ориентированным английским языком. В целом эти результаты касаются обучающихся, работавших как в индивидуальной, так групповой форме: ни одна из этих подгрупп не добила больших результатов. Два эксперимента на двух разных платформах указывают на ту же тенденцию. Сценарий оставался неизменным в максимально возможной степени не только для режима обучения (в индивидуальной или групповой формах), но и для разных учебных платформ. Таким образом, метод обучения, а также доступные на платформе технологические инструменты и степень владения обучающимися этими инструментами, умение работать с помощью Интернета, несомненно, имеют меньшее значение для обучения, чем сценарий с присущим ему типом преподавания.

Выводы. Педагогический сценарий играет тройную роль: он точно определяет деятельность, предлагаемую обучающимся; контроль, осуществляемый за прогрессом обучающегося в ходе этой деятельности; наконец, он определяет педагогическое сопровождение, предоставляемое автоматически в соответствии с прогрессом обучающегося. Учебный сценарий позволяет определить связь различных педагогических мероприятий между собой и проследить прогресс обучающегося в достижении цели, поставленной в рамках этих мероприятий.

Литература:

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Юрайт, 2019. – 336 с.
3. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы / Бордовский Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 31 с.
4. Куклев В.А. Опыт разработки и применения цифровых образовательных ресурсов: от компьютеризированных учебников через сетевые технологии к мобильному образованию // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2006. – № 7. – С. 30-32.
5. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
6. Bibeau R. Pour une orientation stratégique dans le domaine du logiciel éducatif au Québec // Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique). – 1994. – № 76. – P. 197-206.
7. Degache C., Garbarino S. Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. Grenoble: UGA Éditions, 2017. – 411 p.
8. Mahlaoui S. L'analyse de scénarisation pédagogique // Recherche & Formation. – 2010. – № 63. – P. 77-90.
9. Marquet P. E-Learning et conflit instrumental // Recherche & Formation. – 2011. – № 68. – P. 31-46.
10. Nissen E. Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides // Le français dans le monde. Recherches et applications. – 2006. – № 40. – P. 44-58.
11. Ollivier C., Puren L. Analyse de mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues – Le français dans le monde – Recherches et applications. – Paris: Clé internationale, 2013. – 179 p.
12. Pléty R. Comment apprendre et se former en groupe / Éditions Retz (collection Pédagogie), 1998. – 143 p.

13. Puren C. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle // Les Langues modern. – 2002. – № 3. – P. 55-70.
14. Riba P., Megre B. Démarche qualité et évaluation en langues. Paris: Hachette FLE, 2015. – 238 p.
15. Villiot-Leclercq E., Dessus P., Mandin S., Zampa V., Loiseau M. Une approche par scénarios pour la conception d'un dispositif d'accompagnement en ligne // Recherche & Formation. – 2011. – № 68. – P. 47-62.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна

Российский государственный университет правосудия Приволжский филиал (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ипатовая Ирина Серафимовна

Российский государственный университет правосудия Приволжский филиал (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Рестям Давлетбаевич

Российский государственный университет правосудия Приволжский филиал (г. Нижний Новгород)

РАБОТА В ПАРАХ В ОБУЧЕНИИ ДАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья освещает парную работу как одну из путей, направленных на беглость говорения. Хотя эта форма считается хорошо известной, она остается неоднозначной и имеет немало проблем. Авторы предлагают некоторые методы реализации этой работы через практику диалогов, что является основным путем заставить студентов общаться в раскрепощенной атмосфере. Также они обращают внимание на некоторые трудности в работе в парах, чтобы избежать их на начальном этапе введения в учебную деятельность. Работа в парах активизирует взаимодействие между учащимися и в итоге повышает интерес в изучении английского языка. Авторы обращают внимание на то, что работа в парах может стать подходящим видом учебной деятельности, когда студенты разных уровней и темпераментов могут продемонстрировать свой языковой потенциал и одновременно повысить свой уровень.

Ключевые слова: парная работа, диалог, коммуникативный подход, стратегия работы в парах, плюсы и минусы парной работы, мотивация.

Annotation. The article highlights pair work activity as one of the main routes to students' speaking fluency. Still being a well-known form of teaching, it remains tricky to use it productively and has a lot of challenges. The authors suggest some techniques to carry out this activity via a dialogue practice, which is a primary way to make students communicate in a relaxed environment. They also draw the focus on some difficulties in pair work in order to avoid them just at the start of introducing it. Working in pairs promotes interaction between the learners and as a result increases their interest in learning a foreign language.

Keywords: pair work, dialogue, communicative approach, pair work strategy, pair work advantages and disadvantages, motivation.

Введение. Поскольку английский язык широко используется по всему миру, учащимся необходимо приобрести коммуникативные компетенции, чтобы быть успешными в своей профессиональной сфере. Говорение, в этом отношении является самым важным умением из четырех видов речевой деятельности для общения в современном глобальном мире. Преподавателям, поэтому, следует внедрять парную работу на занятиях по иностранному языку, чтобы максимально его развивать. Эффективный спикер обращает на себя внимание аудитории и сохраняет его до конца сообщения, что является ценным качеством, в частности, в юридической сфере.

Изложение основного материала статьи. Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности в устном общении. Трудности в говорении у студентов могут быть вызваны рядом причин: первая состоит в том, что студенты, как правило, стесняются выразить на занятии свое мнение и чувства по-английски, перед лицом всей группы, тем более на открытом мероприятии. Они боятся делать ошибки, что делает их пассивными на занятиях. Вторая причина – это слабый арсенал соответствующих методик у преподавателей. Они не часто предлагают коммуникативные задания на занятиях, в основном объясняя тот или иной языковой материал, просят студентов записывать их в тетрадь, но не «обговаривают». У студентов, таким образом, нет ни возможности, ни желания и дальше говорить на иностранном языке, что делает их инертными и равнодушными к предмету.

Чтобы решить эту проблему преподавателю следует найти и применить подходящую методику. Существует целый ряд методических приемов по обучению говорению: фронтальная работа, работа в группах, работа в парах, игры, ролевые игры и т.д. В нашей статье, нам хотелось бы остановиться на парной работе.

Во время занятий студенты часто выполняют задания, связанные с общением друг друга, что делает их более раскрепощенными для выражения своего мнения или чувств, поэтому работа в парах (диалогическая речь) является одним из важных видов речевой деятельности. Ребята на занятиях часто стесняются говорить с преподавателем, но когда они начинают общаться со своими однокурсниками, то преодолевают психологический барьер, охотно вступают в разговор и тем самым с каждым разом становятся все увереннее и смелее.

Как и любая форма работы, «работа в паре» имеет как достоинства, так и недостатки. Очевидно, что во время взаимодействия у участников появляется больше желания высказаться, понять партнера, приблизиться к реальным условиям общения (тем самым тренируя необходимые навыки и умения, а именно беглость, точность и уместность речи).

Совместная работа дает хороший стимул для коммуникации, поскольку в этом случае всегда можно рассчитывать на помощь партнера, что придает обоим сторонам диалога уверенности и создается благоприятная психологическая обстановка на занятии [10, с. 359]. Такая атмосфера возможна только при условии, если предлагается интересное, реальное задание, понятное и соответствующее языковому уровню студентов.

Включив студентов в пары с одинаковым или разным уровнем знания иностранного языка, преподаватель предлагает студентам возможность поучиться у партнеров с более высоким уровнем знания языка или же поработать на равных, тем самым предоставляя каждому возможность проявить себя – внести свой вклад в задание и ощутить чувство ответственности за совместный труд.

Важным для преподавателя в организации парной работы является его участие в роли наблюдателя и помощника, а не главного «фигуранта». Нужно подчеркнуть, что работа в парах даёт возможность использовать больше языковых средств, чем с другими формами работы. Но при этом необходимо помнить, что нужно оценивать работу не одного участника, а пары. Кроме этого необходимо отметить, что оцениваются не только умения и навыки, а также прилагаемые усилия и старание выйти на более высокий уровень.

Часто у преподавателей возникает целый ряд трудностей в группах с разным уровнем владения английским языком. В таких группах сложно одному преподавателю приготовить соответствующие индивидуальные задания [5, с. 154]. В этом случае работа в парах может стать подходящим видом учебной деятельности, когда студенты разных уровней и темпераментов могут продемонстрировать свой языковой потенциал и одновременно повысить свой уровень.

Как мы знаем, диалог – это разговор между двумя или более лицами. Цель диалога представить реальную речевую ситуацию, в которой студенты играют роли в спокойной, благополучной обстановке прежде, чем столкнуться с реальной жизнью. Лучше, если преподаватель будет применять диалог различными способами, в виде ролевой игры, дискуссии или другим способом, чтобы студенты получили удовольствие от занятия [9, с. 67]. Участие в диалоге побуждает к выходу на более высокий уровень мышления и откровенному и уважительному участию в обмене различных точек зрения. Кроме того, студенты приобретают целый ряд умений и навыков и в тоже время развивают в себе большую уверенность и самоуважение, когда слышат уважительное и заинтересованное отношение к их мнению со стороны собеседников.

Прежде всего нужно отметить, диалоги должны быть относительно короткими. Доказано, что диалог от четырех до шести строк является методически наиболее эффективным. Во-вторых, предложение должно быть сравнительно коротким и постепенно увеличиваться по мере увеличения беглости речи у студентов. Обучающиеся в состоянии воспроизвести несколько предложений, не тратя много усилий на их заучивание. Практическая работа с диалогом состоит из четырех этапов:

- первый, студенты слушают дважды каждую строчку из диалога и два раза ее повторяют;
- второй, студенты слушают один раз каждую строчку и один же раз ее повторяют;
- третий, преподаватель разыгрывает одну роль из диалога, а студенты другую;
- четвертый этап, преподаватель и студенты меняются ролями и заново воспроизводят весь диалог.

Если же группа небольшая, на последних двух этапах студенты работают в парах, но они по-прежнему могут плохо говорить, потому как не уверены в этом виде речевой деятельности, или у них очень маленький словарный запас. Для того, чтобы студенты активно участвовали в учебном процессе и не испытывали скуку, преподавателю нужно использовать несколько коммуникативных методов в обучении иностранному языку [4, с. 161].

Коммуникативный подход на основе реальных жизненных ситуациях, является самой подходящей технологией в парной работе. Используя этот метод, учащиеся имеют хорошую возможность общения на изучаемом языке. Одна из задач преподавателя создать языковую среду, в которой студенты оказываются в практических реальных ситуациях и выполняют задания на совершенствование устной речи [2, с. 364]. Это происходит, когда студенты работают в малых и больших группах, выполняя коммуникативные задания.

Существуют различные способы для более успешной реализации парной работы, некоторые из них предлагает Балегизаде С.:

1. Объясните студентам, что такое парная работа, так как им следует знать «почему» и «зачем» и для чего она нужна.
2. Тщательно опишите структуру работы в парах. Обычно, работая в парах, один управляет деятельностью, другой выполняет подчиненную функцию. Студенты должны себе четко представлять свои роли.
3. Контролируйте пары. Многие преподаватели пользуются стратегией прослушивания (eavesdropping). Преподаватель слушает диалог, записывает ошибки и употребление слов и выражений [11].
4. Выслушав все пары, преподаватель может выписать на доску ошибки (не сообщая их авторов), после чего студенты сами их исправляют. Это гораздо лучше запоминается, чем прерывать их во время высказывания, а делая это после, студент будет более сосредоточен на исправлении своих ошибок [1, с. 31]. Отметьте также удачные слова и фразы в качестве стимула в дальнейшей парной работе. Преподавателю также следует пристальнее следить за менее умелыми парами, которые часто прибегают к родному языку и оказывать им своевременную помощь в пользовании лишь иностранным языком.
5. Установите время и подготовьте какой-либо материал для тех студентов, которые заканчивают раньше. Ограниченное время вынуждает студентов как можно больше сосредоточиться на основных моментах.
6. Пары должны выступить со своим диалогом перед аудиторией. Такое сообщение мотивирует студентов и активно помогает практиковать иностранный язык и воспитывает уверенность в себе [11].
7. Рассадите студентов полукругом, чтобы они чувствовали себя увереннее.

Работая в парах, студенты сталкиваются с некоторыми трудностями и важно быть к ним готовыми и преодолеть их. Мы перечислим те, которые чаще всего встречаются на занятиях. Язык, получаемый в парной работе обычно естественнее и оригинальнее того, который предлагает преподаватель. Он также носит более личностный характер и в результате легче запоминается студентами.

✓ Шум в аудитории. Если студенты работают активно, то шума не избежать. Самое подходящее решение, это короткое время для проведения парной работы, около двадцати минут, на наш взгляд, это самый разумный период. Если эта работа затягивается, то нарастающий шум становится деструктивным.

✓ Аудиторная оснащенность. Одна из самых подходящих обстановок для парной работы в аудитории, это небольшие легкие столы и стулья, которые можно легко двигать и расставлять в аудитории.

✓ Партнер по диалогу, которому нечего предложить. Если у одного участника диалога нет информации для обмена мнениями, работа не получится. Ротация есть самый подходящий способ избежать этого, т.е. чередовать студентов один, два или более раз во время учебной деятельности.

Работа в парах стимулирует сотрудничество между студентами, поскольку чтобы выполнить задание успешно, нужно работать в тесном контакте и помочь создать положительную учебную атмосферу на занятии, где они действительно хотят работать совместно [3, с. 259].

Парная работа доставляет больше удовлетворения, чем традиционные задания. На занятиях каждому преподавателю сразу же видно и понятно от каких заданий студенты получают удовольствие, как они их выполняют и в чем лучше успевают, а от каких заданиях им скучно и неинтересно.

Парная работа дает возможность преподавателю на время перестать быть в центре внимания и «делегировать» свои полномочия студентам. Преподаватель может стоять в стороне, внимательно слушать и в тоже время продумывать стратегию помощи студентам в расширении знаний и уверенности в себе [8, с. 264]. Это позволяет осуществлять контроль над студентами, двигаться по аудитории, чтобы тщательнее вслушиваться в диалогическую речь. Внимание естественно переключается от преподавателя к студентам, что дает им ощущение успеха при достижении поставленной цели. Часто можно видеть, как студенты исправляют ошибки друг друга и предлагают те или иные слова и выражения, работая в парах.

Конечно, довольно часто в ходе парной работы возникает противоречие между желанием «разговорить» студентов на английском языке и их стремлением максимально пользоваться родным языком, чтобы успешно выполнить задание. То, что студентам приходится прикладывать больше усилий для общения на иностранном языке, чем если бы они общались на родном, подтверждает факт того, что студенты не приучены на занятиях говорить на английском языке [7, с. 195].

Студентам нравится брать на себя «риск», когда есть возможность общения в парах и они полагают, что партнер сможет помочь им быть более сосредоточенным в учебе и сможет уловить обсуждаемую идею. Более того, обучающие уверены, что парная работа способствует тому, чтобы они были активными участниками процесса. Через эту работу студенты могут продемонстрировать свои лингвистические достижения друг перед другом.

В парной работе, однако, нельзя не учитывать личные отношения партнеров, уровень их культуры. Культурные и этические нормы могут создать дистанцию между говорящими и вызвать напряжение, затруднив диалог [6, с. 157].

Выводы. В заключение хотелось бы подчеркнуть, что практический опыт и постоянное отслеживание публикаций по этой теме показывают, что технология обучения диалогу в парах способствует повышению эффективности овладения иностранным языком, повышает мотивацию у студентов, а также отражается на результатах их учебной деятельности.

Литература:

1. Егорова Л.В., Зайцева С.С. Активный и пассивный вокабуляр в преподавании английского языка студентам вуза // В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы тринадцатой международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 28-32.
2. Ипатова И.С., Савина А.А., Коларькова О.Г. О частностях обучения нормам речевого этикета в деловом общении // В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы тринадцатой международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 360-367.
3. Корнилова Е.С., Орлова Л.Г. Повышение эффективности работы с лексикой на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // В сборнике: ВЕЛИКИЕ РЕКИ' 2019. Труды научного конгресса 21-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. – 2019. – С. 259-261.
4. Ланская И.А. Роль коммуникативной ситуации в речевом общении // В сборнике: Филологические знания на современном этапе // Курганский государственный университет. – Курган, 2015. – С. 159-162.
5. Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. Обучение студентов иностранному языку в группе с разным уровнем подготовки // В сборнике: Проблемы использования и инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек. Труды международного научно-промышленного форума. – 2016. – С. 154.
6. Соколова Е.Г. Обучение культуре иноязычного профессионального общения студентов неязыковых вузов // В сборнике: Проблемы использования и инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек. Труды международного научно-промышленного форума. – 2016. – С. 157.
7. Соловьева О.Б., Соколова Е.Г. Проблемы иноязычного общения и безопасность морского судоходства // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2013. – № 35. – С. 194-197.
8. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Технологии обучения говорению студентов неязыковых вузов на начальном этапе // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 263-266.
9. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Использование практико-ориентированных форм и методов обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогический вестник. – 2019. – № 7. – С. 65-67.
10. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Способы реализации коммуникативной направленности обучения иностранному языку студента неязыкового вуза // В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2020. – С. 358-361.
11. Baleghizadeh, S. (2010). The effect of pair-work on a word-building task. *ELT Journal*, 64(4), P. 405-413.

Педагогика

УДК 37.013.46

аспирант Чепсаракова Наталья Ильдаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова» (г. Абакан)

ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ КОНЦА XX ВВ.

Аннотация. Статья посвящена обзору и анализу понятия «полиэтническая образовательная среда» и близких её понятий в работах отечественных педагогов конца XX – начала XXI вв. В статье освещается содержательная часть генезиса определения понятия «полиэтническая образовательная среда»; рассматриваются социально значимые вопросы развития поликультурной личности в условиях многонационального общества.

Ключевые слова: полиэтническая образовательная среда, поликультурная среда, полиэтническая культура, толерантное поведение, формирование личности.

Annotation. The article is devoted to the review and analysis of the concept of "multi-ethnic educational environment" and its close concepts in the works of Russian teachers of the late XX-early XXI centuries. The article highlights the content part of the genesis of the definition of the concept of "multi-ethnic educational environment"; the socially significant issues of the development of a multicultural personality in a multinational society are considered.

Keywords: multi-ethnic educational environment, multicultural environment, multi-ethnic culture, tolerant behavior, personality formation.

Введение. Российская Федерация, как и многие современные государства мира, по своей структуре является полиэтнической. На ее территории соседствуют и проживают более 160 этносов, из числа которых 45 относятся к коренным малочисленным народам. Многонациональность российских субъектов – неотъемлемый фактор, учет которого необходим при определении тактики и стратегии образовательной региональной политики. Образовательное пространство Кемеровской области – Кузбасса формируется в рамках исторически сложившегося сосуществования коренного малочисленного народа и других национальных групп.

На территории Кемеровской области проживают представители более 150 народов (наций, народностей, этнических групп). Большинство населения Кемеровской области составляют русские (2536646 человек).

Другими наиболее многочисленными этническими группами являются – татарская (40229 человек), немецкая (23125 человек), украинская (22156 человек), армянская (10669 человек), чувашская (9301 человек).

В регионе активно действуют национальные общественные объединения, национально-культурные центры, автономии, ассоциации, центры встреч, творческие национальные коллективы и т.д.

По данным Управления Министерства юстиции РФ по Кемеровской области-Кузбассу, на 01.12.2020 в регионе зарегистрировано 45 национальных общественных объединений, которые ставят своей задачей сохранение родного языка,

национальной культуры, традиций и обычаев, активно участвуют в социально-экономической, общественной, культурной и спортивной жизни области, оказывают благотворительную помощь пожилым гражданам и ветеранам, малообеспеченным семьям, детям сиротам, работают с детьми и молодежью.

Кузбасс сегодня – это партнерские межнациональные отношения, это многоцветная палитра этнокультурных, этнополитических и межконфессиональных связей, многообразие национального состава населения. Поступая в школу, дети-представители этих национальных групп несут с собой собственную, традиционно выстроенную систему этнических ценностей и ориентаций. Вот почему, для образовательной практики Кемеровской области обращение к этнорегиональной парадигме приобретает особую значимость.

Унификация образования для двуязычных школьников, к сожалению, приводит к потере этнической самобытности, оторванности личности от национального архетипного прошлого, создает трудности для эффективного физического, интеллектуального, творческого развития [10, с. 9].

Трудно отрицать распространенную проблему большинства территорий с полиэтнической средой, где одной из основных причин социальной напряженности в обществе есть и остается многообразие культур и этносов, межконфликтное сосуществование разных этнических групп. Школа, учреждение дополнительного образования наиболее остро выявляют межэтнические противоречия, особенно в полиэтнической образовательной среде.

Доклад Международной комиссии по образованию для XXI в. подчеркивает, что одна из важнейших функций образования – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность [12, с. 214]. Создать условия, обеспечивающие распространение национальной культуры и формирование национального самосознания у новых поколений нации целесообразно через систему образования, которая обладает особенными возможностями по трансляции знаний о других народах, этносах.

К социальным и образовательным факторам относится не только рост этнической идентичности, повышенное внимание к сохранению и развитию этнических культур и языков, народных традиций, а также возрождение религиозных верований, что, в свою очередь, часто приводит к межэтническим и религиозным проблемам в такой многонациональной стране, как Российская Федерация. Активация вышеперечисленных факторов, развитие позитивных тенденций и, если возможно, уменьшение роста негативных факторов по мере возрождения наций, этнических групп и регионов – это новая социальная функция образования.

Изложение основного материала статьи. Идеи формирования современной личности в полиэтнической (поликультурной) среде, а также построения полиэтнической образовательной среды в учебных заведениях раскрыты во многих трудах отечественных ученых: Л.Н. Бережновой, Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, С.Н. Вельгушевой, М.Л. Воловиковой, Б.З. Вульфова, О.В. Гукаленко, В.Н. Гурова, А.Я. Данилюка, Г.Д. Дмитриева, И.В. Колоколовой, Н.Б. Крыловой, В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Г.В. Палаткиной, Л.Л. Супруновой и др.

Ряд исследований посвящен проблемам этнопсихологии: формирования толерантного сознания и толерантных отношений, поведения (С.К. Бондырева, И.Б. Гриншпун, А.П. Садохин), воспитания толерантной личности через формирование культурной идентичности (Е.Н. Дворникова), этническому самосознанию разных этносов (Е.М. Аджиева, А.А. Иванова, Ф.С. Эфендиев), этнопсихологических особенностей различных этносов (В.С. Мукаева, А.С. Обухова, Ф.С. Эфендиев).

Имеются исследования, посвященные проблемам приобщения молодого поколения к ценностям, созданным различными народами и этносами (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо); воспитания уважения национального достоинства культур, особенностей исторического и психологического развития представителей разных народов (В.Г. Белинский, П.П. Блонский, А.И. Герцен, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий); развития диалога и взаимовлияния этнических культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер); развития культуры народов России (Р.Г. Абдулатипов, Ю.В. Арутюнян, Э.А. Багромов, Ю.В. Бромлей, З.Т. Гасанов, Г.Д. Дмитриев, Л.М. Дробижева); взаимоотношения представителей различных культур (Дж. Бэнкс, Н.Б. Крылова, М. Уолцер, К. Цюрхер). В теоретическом плане исследования опираются на фундаментальные идеи: концепции мира и человека в мире (М.М. Бахтин); мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников (Р. Люсиер, Г.В. Палаткина, Я. Пей, А.В. Шафикова); педагогические возможности этнокультуры в мультикультурном образовании (Д.С. Батарчук); психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности (Р.Х. Кузнецова); школа диалога культур (В.С. Библер); теории полисубъектности в образовании (А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, Б.А. Сословский и др.).

В целом, под полиэтнической образовательной средой следует понимать «часть образовательной среды какого-либо учебного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иные этнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей» [5, с. 36]. Вследствие этого образовательная среда должна, с одной стороны, содействовать тому, чтобы учащийся осознал свои корни и тем самым был мотивирован на изучение собственной истории, культуры и языка, самоидентифицировал себя как часть этноса, нации, а с другой – прививать ему понимание и уважение к другим культурам. Необходимо спроектировать и развивать полиэтническую образовательную среду, являющейся частью образовательной среды в целом.

Определение полиэтнической образовательной среды, ее характеристики, пути развития этнокультурной толерантности и сглаживание межэтнических противоречий раскрыты в работах Л.Н. Бережновой, Н.М. Борытко, Г.Н. Волкова, Т.В. Поштаревой.

Так, под полиэтнической образовательной средой Бережнова Л.Н. понимает форму бытия в едином геоисторическом пространстве, многомерное социокультурное явление, которое ориентирует человека на взаимодействие, посредством которого он определяет значимые для себя связи и выстраивает иерархию избирательных отношений к миру в процессе решения образовательных задач [2, с. 120]. Согласно выводам Бережновой Л.Н. не любая полиэтническая (поликультурная) образовательная среда сегодня может отвечать предъявляемым требованиям современности с позиции общечеловеческих ценностей и условий. Образовательная среда – это специально организованная совокупность условий. Поэтому развитие системы образования на основе народной педагогики, социально этнических идеалов народа – один из главных путей ее обновления и соответствия.

Поштарева Т.В., основываясь на анализе исследований, посвященных проблемам осмысления и описания образовательной среды (Г.А. Ковалев, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.), выделяет структурные компоненты полиэтнической образовательной среды: пространственно-семантический; коммуникационно-организационный; содержательно-методический. Функциями полиэтнической образовательной среды выступают этнокультурное просвещение, ценностно-ориентационная и креативная функции, а также функции этнокультурного самосохранения, социальной адаптации и креативная функция [8, с. 21].

А.А. Еромасова, Р.А. Кутбиддинова подчеркивают, что полиэтническая образовательная среда является полидисциплинарным объектом исследования, в том числе объектом психолого-педагогического исследования. С точки зрения педагогического исследования, в полиэтнической образовательной среде изучается сам педагогический процесс: закономерности и принципы обучения и воспитания; содержание общего образования, методы и средства обучения, а также формы организации учебного процесса, как в школе, так и в вузе [13, с. 175].

Любая этническая группа имеет свои психофизиологические особенности развития, свой уникальный менталитет, без учета которых невозможно организовать полноценное обучение и развитие личности.

Основными характеристиками полиэтнической образовательной среды, по мнению исследователей Л.Н. Бережновой, Н.М. Борытко, Г.Н. Волкова, являются – ориентация на гуманистические ценности в развитии индивидуальности каждого обучающегося; защита прав личности на образование; обеспечение свободы выбора образовательного пути для всех обучающихся; формирование у обучающегося готовности к сохранению и воспроизводству культуры; раскрытие творческого потенциала субъектов образовательного процесса [2, 3, 4]. Помимо вышеперечисленных характеристик, компонентов и функций, которые осуществляются в полиэтнической образовательной среде, выделяется ряд специфических особенностей: отражение в учебном материале гуманистических идей; использование языков науки, культуры и искусства как средств формирования этнокультурной компетентности; воспитание безопасной личности, т.е. личности, толерантной к этнокультурному разнообразию, с развитыми социально-ценностными потребностями в миротворческой, созидательной деятельности, личности с позитивными моделями поведения; превращение образовательного учреждения в открытую социально-педагогическую систему, способствующую интеграции молодого поколения в полиэтническую среду и др. [7, с. 59].

Основными функциями полиэтнической образовательной среды являются: этнокультурное просвещение; ценностно-ориентационная функция; функция этнокультурного самосохранения; функция социальной адаптации; креативная функция [7, с. 60].

Близкими к понятию полиэтнической образовательной среды являются понятия: «поликультурная образовательная среда» [9, с. 15], «этнокультурная образовательная среда», «поликультурное образование», «полиэтническое образование», «многокультурное образование» [7, с. 59], «мультикультурное образование», которые в своей совокупности отражают содержание и специфику полиэтнической образовательной среды.

Так, в статье А.А. Еромасовой, Р.А. Кутбиддиновой определение «поликультурная образовательная среда студентов» представляет собой «духовно насыщенную атмосферу деловых и межличностных контактов, обуславливающую кругозор, стиль мышления и поведения, включенных в нее субъектов и стимулирующую в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный профессорско-преподавательский и студенческий состав, призванный удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся» [9, с. 4]. Поликультурное образование предполагает стирание национальных различий между этносами, оно создает основу для взаимообогащения культур в учебно-воспитательном процессе.

Этнокультурная образовательная среда, по мнению Л.И. Лурье, «призвана сохранить в себе две тенденции, важные для полноценного развития личности: осознание национальной культуры своего народа и стремление войти с этой культурой в мировой цивилизационный процесс» [6, с. 173].

Полиэтническая и поликультурная среда трактуется как способ существования, общения и деятельности людей, принадлежащих к различным нациям, этносам и народностям. Эти процессы определены социальным пространством и временем, конкретно-историческими и географическими условиями, формирующими человека как субъекта этнического самосознания и культуры.

Полиэтническое (поликультурное) образование трактуется как реализующее языковые и культурные ресурсы процесса с целевой доминантой на подготовку индивида к общественной реальности, а также на формировании межкультурного взаимопонимания [1, с. 194].

В некоторых исследованиях научного сообщества определения «полиэтнический» и «поликультурный» рассматриваются и трактуются как синонимичные.

Опираясь на вышеизложенное, Герасимова Т.Л. делает вывод, что полиэтническая и поликультурная среда – неотъемлемая и неконтролируемая часть современного общества [11, с. 225].

Анализ научных точек зрения на понятие «полиэтническая образовательная среда» и родственных ему 176 понятий «поликультурная образовательная среда», «поликультурное образование», «полиэтническое образование», «многокультурное образование», «мультикультурное образование» позволяет сделать вывод о том, что полиэтническая образовательная среда вооружает человека этноориентированными знаниями, умениями и навыками, способствующими дальнейшей эффективной адаптации личности к полиэтнической среде и интеграции в современное общемировое культурно образовательное пространство [13, с. 175].

Таким образом, при организации образовательно-воспитательной деятельности необходимо учитывать культурные особенности всех его участников для облегчения и успешного усвоения учебной деятельности и формирования этнокультурной и межкультурной компетенции, направленной на гармонизацию межнациональных отношений и профилактику межкультурной конфликтности в обществе.

Основными идеями, представленными авторами многочисленных исследований, как теоретических, так и практических, являются: формирование у воспитанников необходимых для будущей самостоятельной жизни в полиэтническом (поликультурном) пространстве толерантности взглядов, суждений, признания и развития культурного плюрализма, «этносоциальной зрелости», комплексного освоения этнокультурного пространства, становление положительной этнической идентификации как основы развития поликультурной личности, расширение этнокультурной образованности, развитие у учащихся способности к позитивному взаимодействию с мультикультурной средой и проявлению этнотолерантности, оказание учащимся помощи в их самоопределении в полиэтнической образовательной среде. Все это в совокупности обеспечивает условия для личностного роста индивида.

Следовательно, предпринятый анализ научных трудов приводит к выводу о том, что возникновение и становление понятия «полиэтническая образовательная среда» отражает и характеризует современную социокультурную реальность регионов Российской Федерации, которые и являются многонациональной полиэтнической средой.

Выводы. Проведенный обзор имеющихся научных публикаций и литературы исследования показывает, что полиэтническая образовательная среда в трудах отечественных педагогов конца XX – начала XXI вв. является неотъемлемой частью условий развития личности, сохраняющей свою этническую идентичность, стремящейся к пониманию других этнокультур, этносистем, уважающей иные этнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей. Полиэтническая образовательная среда служит предпосылкой для формирования этнической толерантности личности, предпосылкой сохранения разнообразия культур, этносов, религий,

исторического права на различие, несходства и важности этнической принадлежности, это пространство позитивного образовательного взаимодействия индивидов, групп, представляющих разные этносы. Учет полиэтнической образовательной среды и ее потенциала необходим для полноценной поддержки современного образовательного процесса.

Литература:

1. Афанасьева, А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования / А.Б. Афанасьева // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – С. 189-195.
2. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – Москва: Академия, 2007. – 240 с.
3. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб. пособие / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под редакцией Н.М. Борытко. – Москва: Академия, 2007. – 496 с. – ISBN 978-5-7695-3308-2.
4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник / Г.Н. Волков. – Москва: Академия, 1999. – 168 с. – ISBN 5-7695-0413-7.
5. Гуров, В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина, и др.; под общ. ред. В.Н. Гурова. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 234 с. – ISBN 5-93134-253-2.
6. Лурье, Л.И. Моделирование региональных образовательных систем: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальностям 031000 (050706) – педагогика и психология / Л.И. Лурье. – Москва: Гардарики, 2006. – 287 с. – ISBN 5-8297-0288-6.
7. Поштарева, Т.В. Особенности образования в этнически разнообразной среде / Т.В. Поштарева // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 59-60.
8. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Т.В. Поштарева. – Ставрополь, 2009. – 393 с.
9. Пугачева, Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Е.А. Пугачева. – Нижний Новгород, 2008 – 251 с.
10. Чайковская, Е.Н. Приступая к созданию региональной образовательной сети / сб. статей «Этнорегиональное образование как поле научного поиска (теория и практика)» / под ред. Е.Н. Чайковской и Н.А. Сандыковой. – Новосибирск, Новокузнецк, Таштагол, 2010. – 125 с.
11. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2000. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36746050> (дата обращения: 09.02.2021). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст: электронный (Герасименко)
12. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2000. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32732955> (дата обращения: 09.02.2021). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст: электронный (Кулеш)
13. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2000. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13611047> (дата обращения: 09.02.2021). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст: электронный (Кутбидинова, Еромасова)

Педагогика

УДК 371.31:378

кандидат педагогических наук, доцент Чердынцева Евгения Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат медицинских наук, доцент Якубенко Оксана Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат педагогических наук, доцент Фролова Полина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОСТОЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования о взаимосвязи различных нарушений физического здоровья обучающихся и дистанционного образования. Анализ данных проведенного нами эмпирического исследования подтверждает, что полная цифровизация образовательного процесса оказывает негативное влияние на зрение, опорно-двигательный аппарат, двигательную активность и вызывает общее переутомление и физическую ослабленность организма обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, обучающиеся, физическое здоровье, цифровизация.

Annotation. The article presents the results of a theoretical study on the relationship between various disorders of physical health of students and distance education. The analysis of the data of our empirical research confirms that the complete digitalization of the educational process has a negative impact on vision, musculoskeletal apparatus, motor activity and causes general fatigue and physical weakness of the students body.

Keywords: distance learning, students, physical health, digitalization.

Введение. Появление в начале 2020 года в Российской Федерации новой коронавирусной инфекции привело к массовому переходу большинства образовательных организаций на удаленную форму работы с применением дистанционных технологий обучения. На пике пандемии дистанционное образование полностью заменило традиционное, что способствовало интенсивному развитию цифровых образовательных технологий. Это повлияло на все субъекты образовательного процесса.

У обучающихся произошла смена режима дня, что повлекло смену биоритмов с активностью в темное время суток и снижением активности в светлое время суток. Дистанционное образование и требование самоизоляции привели к ограничению межличностной коммуникации со сверстниками и усилению виртуального общения, активизации детей в социальных сетях, к гиподинамии, к ограничению влияния саногенных факторов окружающей среды. Существенно увеличилось количество времени, проводимое обучающимися за гаджетами в сравнении с нормами СанПиНа, ограничивающими применение ТСО в обучении.

В условиях социальной неопределенности и нестабильности обострились внутрисемейные отношения. Родители, не владеющие образовательными технологиями, были вынуждены выполнять функции педагогов в обучении собственных детей. Указанные факторы привели к специфическим отклонениям в физическом развитии обучающихся.

Вопросы применения новых информационных технологий обучения с использованием компьютеров ранее уже становились предметом изучения многих ученых как в аспекте воздействия на существенные изменения методической стороны процесса обучения, так и в аспекте влияния на состояние здоровья обучающихся в образовательном процессе.

Проведенное нами эмпирическое исследование в марте 2020 года показало низкую готовность педагогов к реализации дистанционного образования. Это обусловлено недостаточной компетентностью педагогов, недостаточной оснащенностью образовательных организаций компьютерной и мультимедийной техникой, проблемами с доступом к сети Интернет, а также недостаточной реализацией соответствующих курсов повышения квалификации. Это создает факторы риска для физического здоровья обучающихся в условиях цифровизации образовательного процесса [11].

Изложение основного материала статьи. Однако столь массовый и, как впоследствии выяснилось, непредсказуемый по продолжительности переход подавляющего количества образовательных учреждений на дистанционное обучение, актуализировал вопрос проведения дополнительных исследований в области влияния на психосоматическое здоровье обучающихся применяемых в образовательном процессе информационных технологий, обострив проблему здоровьесбережения в интересах сохранения здоровья обучающихся.

В настоящее время по официальным данным от 80% до 85% выпускников системы среднего общего образования имеют различные психосоматические расстройства и заболевания, что свидетельствует о том, что существующая система образования не способствует решению задачи здоровьесбережения обучающихся.

В работе R. Aizman, N. Abaskalovo еще несколько лет назад поднимались вопросы отслеживания состояния здоровья обучающихся при использовании онлайн-технологий обучения. С целью контроля предлагалось введение программ мониторинга здоровья и безопасности обучающихся, а также преподавателей, участвующих в организации процесса обучения, с использованием «электронных паспортов здоровья человека и здоровьесберегающей деятельности образовательной организации», основанных на принципах физиологии развития, психологии и гигиены [5].

Изучение различных рисков влияния онлайн-обучения на физическое и психическое здоровье обучающихся проведенное С. Nalра еще в 2016 году среди детей и подростков показало, что широкое распространение информационных образовательных технологий не только усугубляет социальное неравенство обучающихся, относящихся к разным социальным группам, но и оказывает весьма негативное влияние на молодежь с точки зрения воздействия на физическое здоровье обучающихся [7].

Частое применение в жизни и деятельности обучающихся школьного возраста медиасредств затормаживает языковые навыки, препятствуя полноценному усвоению даже родного языка. Также отмечается частое прогрессирование «недосыпа», а также изменения режима питания, жалобы на физическое здоровье, что зачастую негативно влияет на успеваемость обучающихся [7].

По исследованию J. Cawley наблюдается статистически значимая взаимосвязь между увеличением времени, проведенным за компьютером и избыточным весом у детей и подростков; недостаток сна, обнаруживаемый у респондентов при длительном использовании медиасредств, также способствует развитию ожирения вследствие нарушения принципов нормального и своевременного питания [6].

К наиболее часто встречающимся физическим симптомам при переизбытке воздействия медиаресурсов на здоровье обучающихся (Misra S., Stokols D.) относятся проблемы со сном, депрессия, головные боли, потеря аппетита или, наоборот, избыточное питание по типу переедания, жалобы на боли в желудке. Также наблюдается снижение концентрации внимания и пониженная саморефлексия [9].

Многие авторы в исследованиях последних лет, в сущности, прогнозировали возможные проблемы и риски, анализируя многообразные риски внедрения и распространения информационных технологий в образовательном процессе. В исследованиях Е.В. Молчановой [1], О.В. Якубенко [4], П.И. Фроловой [2] отмечается негативное влияние бесконтрольного потребления информационных ресурсов сомнительного качества обучающимися, что, безусловно, оказывает отрицательное воздействие на психосоматическое здоровье и увеличение невротических расстройств, а также актуализирует применение в процессе обучения различных технологий здоровьесбережения, в первую очередь, медико-гигиенических и физкультурно-оздоровительных.

В исследовании С.А. Чернышова установлено, что педагоги, в ходе ретроспективной оценки дистанционного обучения, как одно из отрицательных последствий в первую очередь называют увеличение учебной нагрузки обучающихся, а также увеличение собственной нагрузки. Многие опрошенные указывают на низкую мотивацию и слабые навыки самодисциплины, низкий уровень саморегуляции обучающихся как одно из неблагоприятных последствий обучения в новых условиях [3].

Т.Г. Рукосуева, рассматривая плюсы и минусы дистанционного обучения, отмечает, что, с одной стороны, дистанционное обучение является специфической областью деятельности обучающихся, в которой создаются уникальные возможности для освоения разных уровней образования и развития личности обучаемых, а с другой стороны, возникает опасность перегрузок обучающихся. Следовательно, дистанционное обучение требует тщательной разработки форм и методов обучения и организации общения всех субъектов образовательного процесса, чтобы предотвратить негативные психологические последствия для личности обучаемых [10].

В ходе изучения воздействия на обучающихся карантина в процессе дистанционного обучения, А. Mehdi, S.V. Ryazantseva и Sh. Ali также было выявлено, что из-за изменения формы обучения большинство обучающихся (до 70%) отмечают значимое уменьшение физической активности, вследствие чего испытывают больший физиологический дискомфорт, например, боль в теле, головную боль, обострение хронических заболеваний и т.д.

Продолжительность сна также изменилась, многие обучающиеся отметили, что спят относительно больше, чем раньше. Около 40% опрошенных спали более 9 часов в день, кроме того, только 31% считают, что качество их сна улучшилось, а около 36% считают, что оно ухудшилось. Также произошли изменения в режиме питания у большинства опрошенных: изменились привычки в еде и соблюдении диеты в течение карантина, увеличилось употребление нездоровой пищи и количество приемов пищи в день [8].

Основываясь на представленных научных подходах, мы провели эмпирическое исследование с целью изучения влияния дистанционного обучения на физическое здоровье обучающихся. В рамках исследования были проанкетированы 468 обучающихся и их родителей. В ходе проведения исследования выявлено, что 43% респондентов считают, что у них в процессе дистанционного образования снизилось зрение, 57% респондентов не отметили серьезных нарушений зрения. При этом 53% родителей отмечают ухудшение зрения у своих детей, что на 10 % больше, чем показатели у детей. Однако 47% родителей не выявили существенных нарушений зрения у своих детей за период интенсивного дистанционного обучения.

Это свидетельствует о том, что обучающиеся недостаточно критично относятся к отрицательному влиянию технических средств обучения на их зрение.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что приблизительно половина обучающихся и больше половины их родителей рассматривают дистанционное обучение как отрицательный фактор, влияющий на зрение. Полученные в ходе исследования данные доказывают негативное влияние систематических нарушений норм СанПиНа при использовании технических средств в процессе обучения. Кроме того, чтение электронных текстов приводит к напряжению аккомодации, что усиливает утомление глаз и нервно-психическое утомление в целом.

Также 41% обучающихся и 40% родителей отмечают отрицательное влияние дистанционного обучения на развитие опорно-двигательного аппарата. Ведущими факторами являются длительное соблюдение вынужденной позы, отсутствие динамических пауз, которые являются обязательным элементом структуры урока и постоянно реализуются учителем в образовательном процессе, а также отсутствие в домашних условиях правильно организованного рабочего места, оснащенного необходимой мебелью и освещением. Данные респонденты указывают на появление болей в спине и другие проблемы, которые особенно неблагоприятны для растущего организма и формирования осанки обучающихся.

Еще одним фактором негативного влияния на опорно-двигательный аппарат 18% детей и 13% родителей отмечают утомление мышц кисти рук, вызванное необходимостью длительной работы с клавиатурой компьютера и компьютерной мышью в процессе дистанционного обучения. Это проявлялось в форме болей червеобразных мышц кисти, судорог и других проблем.

Описанные выше проблемы в физическом здоровье обучающихся обусловили их общее переутомление, в связи с чем 42% респондентов отметили систематическую усталость на фоне вынужденного длительного пребывания за компьютером. Опрос родителей показывает более низкий процент, что составляет 30%.

Различия в полученных данных объясняются тем, что субъективное чувство усталости у детей проявляется раньше объективных признаков утомления в ситуации низкой учебной мотивации, обусловленной недостаточной цифровой компетентностью педагогов в период становления дистанционного образования. В то время как родители оценивали объективные признаки утомления: увеличение числа ошибок при выполнении детьми учебных заданий, двигательное беспокойство, рассеянность внимания, частые отвлечения и другое.

Еще одним фактором риска дистанционного обучения было длительное пребывание обучающихся в закрытых помещениях, что привело к гиподинамии, к недостаточному поступлению кислорода и ультрафиолетового излучения в организм. Указанные факторы привели к общей физической ослабленности, которую отметили 36% респондентов и 57% их родителей.

Возможно, это связано с несовершенством организации физического воспитания обучающихся в условиях самоизоляции – закрытием спортивных секций, отсутствием очных занятий физической культурой, невозможностью организации спортивных игр в рамках внеурочной деятельности.

Учащение простудных заболеваний отмечают 30% обучающихся и 28% родителей, что может быть связано с пиком эпидемии новой коронавирусной инфекции, а также недостаточным пребыванием детей на свежем воздухе и воздействием закаливающих саногенных факторов.

Выводы. Теоретическое исследование позволило установить прямую зависимость между состоянием физического здоровья обучающихся и воздействием на него факторов риска цифровой образовательной среды таких как: гиподинамия, избыточный вес у обучающихся детей и подростков из-за нарушения режима питания; недостаток сна вследствие регулярного использования интернет-ресурсов. Таким образом, полученные экспериментальные данные, позволили выявить следующие изменения в физическом развитии обучающихся: снижение остроты зрения, нарушение осанки, снижение функциональных показателей здоровья (мышечной силы, выносливости), нарушение обменных процессов, снижение иммунитета, перераспределение утомления в основном к мышцам кисти, глубоким мышцам спины. Как показывает анализ результатов анкетирования, данные изменения обусловлены негативным влиянием цифрового образования на обучающихся в условиях самоизоляции. Поэтому в системе повышения квалификации педагогов необходимо сделать акцент на формирование компетентности в области индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями программ индивидуального развития обучающихся; разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учётом личностных и возрастных особенностей обучающихся.

Литература:

1. Молчанова Е.В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-4. – С. 133-135.
2. Фролова П.И. Проблемы цифровизации образования в условиях трансформации современного общества // Вопросы педагогики. – 2019. – № 11-2. – С. 260-263.
3. Чернышов С.А. Массовый переход школы на дистанционное обучение в оценках локального педагогического сообщества // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 3. – С. 131-155. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-131-155.
4. Якубенко О.В. Преодоление негативных факторов цифрового образования как направление управления качеством и перспективами его развития // Ученые записки ИУО РАО. – 2018. – № 3 (67). – С. 184-186.
5. Aizman R., Abaskalova N. Health and safety of all participants of educational process are the priorities of modern education system // International Journal of Modern Education Research. – 2015. – № 2 (4). – pp. 29-33.
6. Cawley J. The Economics Of Childhood Obesity // Health affairs. – 2010. – 29. – 364-71. DOI:10.1377/hlthaff.2009.0721.
7. Halupa C. Risks: The Impact of Online Learning and Technology on Student Physical, Mental, Emotional, And Social Health // In International Conference of Education, Research and Innovation. – Seville, Madrid. – 2016. – pp. 6305-6314. DOI:10.21125/iceri.2016.0044.
8. Mehdi A., Ryazantsev S.V., Ali Sh. The psychological impacts of quarantine on international students' life satisfaction in Russia during coronavirus COVID-19 // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2020. – №6. – vol. 28, no. 6, pp. 1231-1239 DOI: 10.32687/0869-866X-2020-28-6-1231-1239.
9. Misra S., Stokols D. Psychological and health outcomes of perceived information overload // Environment and Behavior. – 2012. – vol. 44, no.6, pp. 737-759. DOI:10.1177/0013916511404408.
10. Rukosueva T.G. Strategy of distance learning development in training of specialists for physical education and sports // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. – 2011. – №9. – vol. 4. – pp. 1364-1372.
11. Yakubenko O.V., Cherdyntseva E.V., Frolova P.I., Zayko O.A. Research on the Teachers' Commitment to Use Digital Technologies in Educational Activity // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020). – Atlantis Press, 2020. – P. 528-532. DOI: 10.2991/assehr.k.200509.096

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Чикина Татьяна Евгеньевна**
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
кандидат физико-математических наук,
старший преподаватель **Миронов Никита Андреевич**
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, вызванные необходимостью перехода высших учебных заведений на дистанционное обучение в период пандемии. Особое внимание уделяется аспектам адаптации студентов к изучению математики в указанных условиях, приводятся средства повышения эффективности образовательного процесса в учебно-профессиональном плане.

Ключевые слова: адаптация обучающихся, математика, дистанционное обучение, студенты.

Annotation. The article examines the problems caused by the need for higher education institutions to transition to distance learning during a pandemic. Particular attention is paid to the aspects of adaptation of students to the study of mathematics in these conditions, the means of increasing the effectiveness of the educational process in the educational and professional plan are given.

Keywords: adaptation of students, mathematics, distance learning, students.

Введение. В период пандемии все участники образовательного пространства: преподаватели вузов, студенты, ученики, педагоги и т.д. столкнулись с единым вызовом современности – неопределенностью, которая одновременно выступала и как новая задача, проблема, препятствие, и как условие существования. Естественным ответом системы образования в данных условиях стало дистанционное обучение, которое представляет собой новую реальность, анализировать которую необходимо, прежде всего, с помощью качественных методов.

Следует отметить, что особенно нелегко в этих условиях пришлось адаптироваться студентам к изучению дисциплин естественно-математического цикла, в частности, высшей математики, отличающейся высокой степенью абстракции понятий и теорем, разнообразием форм представления математических структур.

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации (с изменениями на 8 октября 2020 года) указывается на то, что «Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин» [3]. В Концепции выделены ряд причин, почему обучающиеся имеют низкую учебную мотивацию к изучению математики: недооценка значимости математического образования со стороны общества; высокая трудоемкость получения математического образования; перегруженность образовательных программ по различным уровням образования; устаревшее содержание образовательных программ; несоответствие учебных программ потребностям обучающихся и т.д. Отсутствие же живого контакта с педагогическим работником во время изучения этой сложной абстрактной дисциплины сопряжено еще с большими проблемами и трудностями. Еще одну проблему усвоения дисциплины математического цикла исследователи связывают с несоответствием между большим объемом изучаемого материала и уменьшением количества учебных часов, отводимых на его изучение.

Названные выше причины приводят к тому, что знания обучающихся становятся формальными, значительная часть студентов (курсантов) не осознают смысла изучаемых понятий, их содержания, не может дать им различных интерпретаций и, вследствие этого, не может оперировать ими.

В связи с вышеизложенным возникают явные противоречия, связанные с несоответствием уровня требуемой и реальной подготовки учащихся, между необходимостью дистанционного преподавания объективно сложных дисциплин естественнонаучного цикла, в частности математики, в современных вынужденных условиях самоизоляции, которые не позволяют активно вовлекать учащихся в познавательный процесс, и необходимостью формирования у них в тоже время не только необходимых знаний, умений оперировать математическим аппаратом, но и способствовать саморазвитию личности учащихся.

Поэтому вопрос о поиске средств и способов адаптации к изучению математики в вузе в период пандемии в условиях дистанционного обучения является особенно актуальным.

Изложение основного материала статьи. Качественный анализ системы дистанционного образования позволяет выявить не только массовые практики, но и единичные решения, которые важны для преодоления проблемных ситуаций [1], в том числе для решения проблем учебно-профессиональной адаптации к изучению дисциплин математического цикла в вузах.

Организовать дистанционное обучение математике вполне реально благодаря использованию разнообразных современных информационно-коммуникативных средств. Для организации такого обучения каждый педагогический работник может индивидуально выбирать образовательные сервисы и платформы, отдавая предпочтение тем, которые более доступны с точки зрения стоимости использования, имеют расширенный функционал и удобный интерфейс [2]. Эпизодическая практика использования интернет-сервисов, таких как Zoom, Skype, электронная почта, использование некоторых обучающих сайтов может давать положительные образовательные результаты, демонстрировать вариативность средств обучения, повышать мотивацию обучающихся, даже развлекать их.

Развитие ИКТ-компетенций преподавателей диктуется социальным заказом нашего общества уже много лет. Еще в 1995 году в России была принята «Концепция создания и развития дистанционного образования». Федеральная программа развития образования выделяет среди прочих следующие задачи образовательной деятельности: развитие открытого образования; непрерывность образования; использование информационных образовательных технологий в учебном процессе; развитие дистанционной формы обучения [2]. Вопросы информатизации образования и подготовки ИКТ-квалифицированных кадров привлекают внимание ученых, и освещаются в работах А.П. Авраменко, С.А. Беловой, М.П. Лапчик, А.Л. Миллера, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоева, О.М. Толстых, С.А. Щенникова и др. В настоящее время на рынке образовательных продуктов можно найти массу инструментов, как платных, так и бесплатных, помогающих эффективно организовать дистанционное обучение математике.

Однако процесс полного перехода в удаленный режим, как и сам процесс непосредственного обучения студентов, вызвал ряд разнообразных трудностей, с которыми столкнулись все обитатели виртуальной информационной среды – преподаватели, студенты, родители, руководство образовательных учреждений.

Мы проанализировали особенности дистанционного преподавания дисциплин естественно-научного цикла в режиме самоизоляции и выделили следующие достоинства и недостатки [4].

К основным преимуществам дистанционного обучения в режиме самоизоляции следует отнести следующие: обучающиеся могут работать с учебным материалом в комфортном для себя месте, а так же в удобное для себя время; развитие самостоятельности при обучении.

Среди основных недостатков дистанционного обучения в режиме самоизоляции следует выделить:

1. Отсутствие технической возможности присутствия на видео-консультациях с педагогическим работником (Интернет, компьютерная техника).

2. Объективность выставяемой оценки за дистанционное тестирование. Как правило, каждому обучающемуся присваивается персональный идентификатор личности – логин и пароль, который может быть передан другому обучающемуся. Как следствие – оценку «отлично» можно получить, совершенно не понимая предмета.

3. Видеоконференции частично заменяют живое общение с педагогическим работником, но не компенсируют полностью. Для лучшего усвоения материала обучающимся приходится взаимодействовать друг с другом также по видеосвязи, но не лично.

4. Сложность самостоятельного разбора и применения используемой терминологии в таких учебных дисциплинах, как «Математика».

5. Трудоемкость создания педагогическим работником электронных учебных курсов из-за необходимости набора формул.

Таким образом, видим, что недостатков и сложностей очень много и в сложившихся условиях поиск средств адаптации к изучению конкретных дисциплин, в частности, математики, в учебно-профессиональном плане является очень ценным.

Большое внимание мы уделяем обеспечению учебно-профессиональной адаптации, связывая этот аспект со спецификой изучения конкретных учебных дисциплин в вузе, мотивационно-ценностным отношением обучающихся к учению, субъектностью студента в учебной деятельности. Анализ идей и положений об адаптации первокурсников позволяет высказать предположение о необходимости изменения традиционной структуры практического занятия по математике в условиях дистанционного обучения. К числу структурных компонентов занятия должны быть отнесены: входная диагностика; постановка учебных задач по результатам входной диагностики; самостоятельная работа студентов по решению типовых задач, представленных в электронной рабочей тетради; диагностика на «выходе» из темы; индивидуальная работа с некоторыми студентами путем выдачи дополнительных заданий в электронном формате, построенных на основе адаптивного принципа.

Важным условием успешной адаптации к изучению математики является обеспечение оперативной обратной связи, что подразумевает осуществление оперативной диагностики, позволяющей управлять образовательным процессом, в случае необходимости – его корректировать, и, тем самым, влиять на эффективность всего процесса обучения.

В связи с этим большую значимость приобретает организация работы обучающихся при дистанционном обучении математике, как способ активного, целенаправленного приобретения ими новых знаний и умений. Но для достижения высокой эффективности данной работы в соответствии с поставленными образовательными целями необходимы специальные средства обучения и организация работы обучающихся с ними.

Одним из таких эффективных средств обучения и осуществления самоконтроля и взаимоконтроля учащихся в условиях вынужденного дистанционного обучения являются разработанные нами технологические карты по материалу учебных модулей в рамках изучаемой дисциплины. В эти карты мы включили диагностируемые цели по изучаемой теме, трехуровневые диагностические задания, описание типичных ошибок, допускаемых обучающимися. Время работы у всех одинаковое, но, при этом, каждый работает в собственном темпе. Проверая полученные работы, педагогический работник выделяет типичные ошибки, допущенные обучающимися, и возможные затруднения, после чего использует их при составлении коррекционной системы упражнений, а также, на следующем занятии, акцентирует внимание учащихся на этих ошибках и способах их избежать.

Применение подобных технологических карт с помощью компьютерной поддержки в условиях дистанционного обучения является более удобным в плане экономии времени при проверке заданий, позволяет повысить уровень активности обучающихся, осуществлять постоянную обратную связь между педагогическим работником и обучающимся посредством использования диагностических заданий, что в свою очередь способствует устранению пробелов в знаниях и своевременному внесению корректив в процесс дистанционного обучения.

Анализ модульного подхода к обучению, с точки зрения адаптации студентов, позволяет обратить внимание на идею привлечения тьютеров. Тьютерами в качестве наставников и помощников педагогического работника привлекают старшекурсников для проведения внеаудиторных контрольных мероприятий. Такую форму сотрудничества первокурсников и старшекурсников на завершающем этапе изучения очередного модуля мы назвали учебным консультированием [5]. Практика показала, что учебное консультирование с привлечением тьютеров удобно проводить с помощью платформы Zoom.

Важным и наиболее эффективным дидактическим средством учебно-профессиональной адаптации к изучению математики является рабочая тетрадь, обеспечивающая активную учебно-познавательную деятельность студентов, отражающая логику изучения конкретной учебной дисциплины и диагностику усвоенных достижений даже в условиях дистанционного обучения.

Содержание разработанных нами рабочих тетрадей по математике выстроено таким образом, чтобы обеспечить включение каждого обучающегося в учебную деятельность по усвоению содержания изучаемого материала и помочь в организации самостоятельной работы по изучению математики. Для этого, в созданных нами рабочих тетрадях каждая работа построена в соответствии с этапами учебно-познавательной деятельности и включает три части: мотивационно-ориентировочную, теоретическую и рефлексивно-оценочную [6]. Мотивационно-ориентировочная часть позволяет актуализировать прошлый опыт обучающихся и подготовить их к изучению нового. Теоретическая часть направлена на формирование у обучающихся (студентов, слушателей, курсантов) системы научных знаний, предметных и профессионально-значимых умений. Рефлексивно-оценочная часть способствует формированию самоконтроля, самооценки, рефлексии обучающихся, выявлению смысла выполненной работы. Содержание изучаемого материала в рабочей тетради раскрывается через систему упражнений, адекватных формируемым действиям, выполнение которых должно способствовать не только их освоению обучающимися, но и помогать осмысливать общий ход рассуждений, обосновывать свои действия. Важным требованием к конструированию рабочей тетради является включение в нее заданий для диагностики, позволяющих осуществлять оперативную обратную связь, сопоставлять планируемые и достигнутые результаты.

Более подробно выделены и конкретизированы требования к представлению учебного материала в рабочей тетради в виде упражнений в статье [6]. Они были сформулированы для разрабатываемых нами тетрадей с печатной основой. Но, как

показала практика, рабочие тетради, построенные согласно выделенным и обоснованным выше требованиям и представленные в электронном формате также способствуют учебно-профессиональной адаптации к изучению математики в вузе во время дистанционного обучения.

Выводы. С момента перехода на дистанционное обучение участники образовательного процесса высших учебных заведений были вынуждены адаптироваться к новым условиям работы. Процесс адаптации к изучению высшей математики был объективно сопряжен с большими трудностями в указанных условиях. Для того, чтобы процесс учебно-профессиональной адаптации к изучению математики в вузе был наиболее эффективным, нами был осуществлен поиск различных дидактических средств и способов организации учебного процесса, применение которых на практике дало положительные результаты. В первую очередь, это использование электронной рабочей тетради, применение технологических карт со специально подобранной системой упражнений, отвечающей принципу адаптивности и основным дидактическим принципам, а также привлечение тьюторов из числа старшекурсников с применением основных принципов модульного обучения.

Литература:

1. Алешина С.А., Егорова Ю.Н., Конькина Е.В. Дистанционное обучение: вызовы и новые требования к образованию // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 18-21.
2. Бойко М.В., Зимина М.В. Обучение студентов иностранному языку с использованием дистанционных средств обучения: условия, способы, трудности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 64-67.
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (с изменениями на 8 октября 2020 года) URL: <http://docs.cntd.ru/document/499067348> (дата обращения 14.01.2021).
4. Крыгин С.В., Чикина Т.Е., Миронов Н.А. Особенности дистанционного преподавания дисциплин естественно-научного цикла в режиме самоизоляции // Передовой опыт и проблемы профилизации учебной, учебно-методической и научно-исследовательской деятельности в образовательных организациях системы МВД России. Сборник статей. – 2020. – С. 93-97.
5. Чикина Т.Е., Коларькова О.Г. Адаптация как одно из условий формирования профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. ФОАУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». – 2017. – № 55-9. – С. 233-240.
6. Чикина Т.Е., Крыгин С.В. Конструирование рабочей тетради по математике как средства учебно-профессиональной адаптации первокурсников к обучению в вузе // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12. – Часть 4. – С. 758-762.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук Шакирова Алина Альбертовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук Гизятова Ландыш Афраимовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИИ (НАЧИНАЯ С XIX В.)

Аннотация. Вопросы развития студенческой мобильности в современных условиях становятся особенно актуальными. При этом само явление академической мобильности не новое. Данное исследование представляет этапы развития академической мобильности студентов в России, начиная с XIX века и по сегодняшний день. Периодизация построена исходя из социально-экономических и исторических предпосылок того или иного временного промежутка.

Ключевые слова: академическая мобильность, высшее образование, Россия, университет, Болонский процесс.

Annotation. The questions concerning students' mobility development have become topical in modern conditions, though the phenomenon of academic mobility is not a new one. The study presents the periods of Russian students' academic mobility development from the XIX c. and till the present days. The periodization is based on socio-economic and historical peculiarities of the periods.

Keywords: academic mobility, higher education, Russia, university, Bologna Process.

Введение. Успешное сотрудничество между вузами, несмотря на ряд дестабилизирующих факторов, сегодня не теряет своей актуальности. При этом одним из основных инструментов этого сотрудничества остается академическая мобильность студентов. Будучи явлением достаточно новым с точки зрения существующих научных исследований, истоки мобильности следует искать в период появления первых высших учебных заведений. В предыдущих исследованиях мы рассматривали периоды развития студенческой мобильности в России, начиная с XVI и до начала XIX века. Целью данного исследования является анализ развития академической мобильности в России начиная с XIX века и по настоящее время.

Изложение основного материала статьи. Четвертый период развития студенческой мобильности в России (сер. XIX в. – конец XIX в.) – период модернизации. Российская система ученых степеней на тот момент была аналогична европейской, при этом была более требовательной к соискателям. Ко второй половине XIX века стало популярным отправлять студентов, обучающихся на преподавательском направлении, в высшие учебные заведения разных стран, при условии, что приступают они к своей непосредственной учительской деятельности только после ряда профессиональных испытаний [5, с. 75].

Таким образом, был взят ориентир на европейский уровень знаний. При этом деятельность Николая I в сфере просвещения и науки была направлена на то, чтобы максимально повысить процент присутствия российских представителей в этой сфере, по сравнению с зарубежными. Образцовым высшим учебным заведением был избран Берлинский университет [1, с. 289]. Именно поэтому во второй четверти XIX века наблюдались поездки студентов в различные зарубежные вузы с целью ознакомления с различными научными школами, которые осуществлялись при поддержке М. М. Сперанского [1, с. 300-318].

1860-е годы ознаменовались рядом реформ, связанных с процессом превращения России из крепостной страны в капиталистическую. Реформы принесли с собой новые условия для обновления страны, науки и просвещения. Публичные движения студентов в 1861 году были направлены в первую очередь против реакционного курса самодержавия [9, с. 29-30].

Можно утверждать, что реформа университетов в 1863 году в целом принесла пользу вузам, особенно в части материально-технического обеспечения, заработной платы преподавателей и в целом прав и свобод университетов. Несмотря на новый реакционный устав 1884 года, университеты успели получить значительный толчок в своем развитии [15, с. 34-35, 140-141, 179, 246].

Мы пришли к выводу, что ряд реформ начала XIX века ограничивал образовательные поездки российских студентов за рубеж. Позднее во второй половине XIX века международное сотрудничество (в особенности с Германией) понемногу растет и поддерживается на высшем уровне.

Пятый период (нач.XX в. – сер.XX в.) – неореформаторский период. Начало XX века принесло новые веяния в культуру, социально-экономическое состояние страны и так же изменило и высшую школу России. При этом большая часть населения страны были неграмотными. Политические условия (Октябрьская революция 1917 года, Гражданская война 1918-1920 года) пагубно сказались на народном хозяйстве, снизилось количество и качество международного сотрудничества. Университетская система находилась в сильнейшем кризисе, и главной задачей на тот момент был поиск выхода из этого кризиса [5, с. 136].

После Октябрьской революции пришло качественное осознание того, что знания могут стать проводником в новый мир, новое общество после окончания эпохи царизма. Открываются новые вузы: в Иркутске, Екатеринбурге, Ереване, Нижнем Новгороде и Днепрпетровске. Наблюдается значительный рост студентов – от 400 тысяч (30-е гг.), 811 тысяч (40-е гг.) и до 2,54 млн. человек (1994 г.). Коммунистический университет трудящихся Востока (1921 г.) открыл двери представителям 44 национальностей [3, с. 171].

Уже в начале XX века порядка 10 тысяч студентов в год имели возможность выезжать в зарубежные вузы по обмену. США и Германия лидировали как самые популярные направления в этот период, также студенты передвигались между бывшим СССР и странами-союзниками [6, с. 51-53]. Позже растет мобильность студентов из стран «третьего мира» в лучшие вузы страны [4, с. 588-589].

Именно в этот период на первый план выходят вопросы интернационализации высшей школы, так как она должна была привести к социалистической экономической интеграции [13, с. 6-9].

Сотрудничество между университетами представляло собой в основном организацию обучения молодежи в странах СССР. С 20-х по 40-е гг. идет активная помощь Монголии, а с сер.40-х и до сер. 60-х гг. – сотрудничество с рядом стран в целях построения основ социализма в период после войны (Югославия, ГДР, Польша) [12].

Шестой, инновационный, период (1950-1990 годы) характеризуется внедрением и успешным функционированием новых форм сотрудничества вузов, а именно был взят курс на многосторонне сотрудничество. В 1966 году было учреждено Совещание министров высшего образования и конференции министров просвещения социалистических стран. В 1972 году принимается конвенция о взаимном признании эквивалентности документов об образовании и о присуждении ученых степеней и званий.

Сотрудничество с другими странами открывало новые перспективы для СССР, особенно в части повышения качества образования, качества продукции и производительности труда и в целом форсировало научно-техническую революцию. Сначала сотрудничество коснулось в основном фундаментальных наук, затем был взят курс на рост скорости научно-технического процесса и усиление экономической интеграции [13, с. 21].

Итак, социалистический период стал поворотным моментом в развитии студенческой мобильности в России. При этом наблюдалось следующее противоречие: страны, пропагандировавшие социализм, поддерживали равенство в развитии братских стран, а капиталистические наоборот тормозили этот процесс.

Российский университет дружбы народов открыл свои двери в 1960 году и стал одним из основных центров обучения иностранцев. Чуть позже была подписана конвенция 9 государств Восточной Европы «О взаимном признании и эквивалентности документов об окончании средних, средних специальных и высших учебных заведений, а также документов о присвоении ученых степеней и званий» (Прага, 1972 г.) [11, с. 35-36].

В то же самое время активизируется сотрудничество со странами Латинской Америки, Азии и Африки: российских студентов информируют о возможностях и особенностях обучения в этих странах, что значительно стимулирует интерес студенчества к зарубежным вузам.

В целом, к 1960 году только 2% студентов в мире были мобильными, что составляло около 300 000 человек [16, с. 75].

Данный период также примечателен появлением ряда программ мобильности (Erasmus, Tempus, Lingua и другие), которые открывают перед молодежью двери в вузы США и Западной Европы. К 1991 году СССР является третьей страной по количеству студентов-иностранцев после США и Франции (10,8% от общемирового количества иностранных студентов) [14].

Седьмой, «предболонский» (или поисковый) – период – с 1991 по 2003 гг. Поиск путей выхода из кризиса, затронувшего экономику, политику и высшее образование, выходит на первый план в этот период [8]. Этот поиск выражается в организации многочисленных дискуссий и собраний, что в итоге приводит к вступлению России в «Болонский клуб». На тот момент отечественная высшая школа не являлась лидером в привлечении зарубежных студентов. Поэтому одной из задач было также повысить привлекательность российской высшей школы на мировом уровне [7, с. 82-83].

1999 год ознаменовался подписанием Болонской декларации. При этом Россия присоединилась к странам-участницам лишь в 2003 году, поэтому восьмой – Болонский – период берет начало именно в 2003 году. Ключевые положения Декларации включают в себя двухуровневое высшее образование, сопоставимые степени и мобильность – как студентов, так и преподавателей [2].

Вступление в Болонский процесс должно было повысить конкурентоспособность российского высшего образования, стимулировать мобильность и в целом содействовать международному сотрудничеству с вузами Европы.

Согласно опубликованным официальным отчетам [10], к концу первого десятилетия XX века большая часть российских студентов выезжали по программам мобильности на свои собственные средства, а не на средства своего учебного заведения (65 тысяч против 7 тысяч студентов).

Сегодня вузы крупных городов однозначно более популярны, нежели региональные. Основными препятствиями мобильности остаются плохое владение иностранным языком, финансовые и иммиграционные сложности. Также в связи со сложившейся мировой ситуацией по борьбе с коронавирусом, сегодня свободное перемещение студентов между вузами стран ограничено.

Однако, несмотря на существующие препятствия, именно на данном этапе как никогда актуально успешное развитие и взаимовыгодное сотрудничество между вузами разных стран. При этом академическая мобильность как механизм интернационализации высшего образования несет в себе огромный потенциал для развития диалога культур и успешного взаимодействия вузов по всему миру.

Выводы. Таким образом, мы выделяем следующие этапы развития мобильности в российских вузах. Четвертый, период – сер. XIX в. – кон. XIX в. – период модернизации. Этот этап характеризуется европейской направленностью отечественной высшей школы и соответствующим ростом образовательных поездок за пределы России.

Пятый, неореформаторский, период (нач. XX в. – сер. XX в.) ознаменовался подъемом экономики страны, что положительно сказалось на состоянии высших учебных заведений данного периода, число которых значительно выросло, при этом мобильность студентов также всячески поддерживалась.

Шестой период, инновационный (1950-1990 гг.): положительная динамика в количестве зарубежных обменов студентами сохраняется и увеличивается в разы благодаря ряду европейских программ обмена.

Седьмой, поисковый, период (1991 – 2003 гг.) – время, когда идет поиск выхода из кризиса высшей школы, что приводит к подписанию Россией Болонского соглашения.

Восьмой период (2003 год – по настоящее время) – болонский период. Вступив в ряды стран-участниц Болонского процесса, Россия и в частности российская высшая школа претерпела ряд значительных изменений, которые закреплены законом на сегодняшний день. Основные инструменты построения единого образовательного пространства успешно функционируют в отечественных вузах. При этом мобильность является одним из основных направлений деятельности международных отделов вузов, так как именно мобильность студентов и преподавателей обеспечивает успешное сотрудничество между вузами разных стран.

Литература:

1. Андреев, А.Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века / А.Ю. Андреев. – М.: Знак, 2005. – 432 с.
2. Болонская декларация. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.
3. Высшая школа в 1994 г. Ежегодный доклад о развитии высшего профессионального образования в России. – М.: НИИ ВО, 1995. – 208 с.
4. Джурицкий, А.Н. История Педагогики и образования: учебник для бакалавров, 2 изд. / А.Н. Джурицкий. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 675 с.
5. Кинелев, В.Г. Высшее образование в России. Очерк истории до 1917 года. / Под ред. В.Г. Кинелева – М.: НИИ ВО, 1995. – 352 с.
6. Кинелев, В.Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России / В.Г. Кинелев. – М.: Республика, 1995. – 328 с.
7. Ключевский, В.О. Сочинения. Курс русской истории: в 9 т., Том 1 / В.О. Ключевский. – М.: Мысль, 1987. – 432 с.
8. Красноженова, Г.Ф. Высшая школа России. Проблемы сохранения интеллектуального потенциала / Г.Ф. Красноженова. – М.: Мысль, 1998. – 216 с.
9. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений Т.5 / В.И. Ленин. – М.: Издательство политической литературы, 1969. – 550 с.
10. Национальный информационный Центр по академическому признанию и мобильности Министерства Образования и Науки РФ, Российский университет дружбы народов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russianenic.ru/>.
11. Пурсайнен, К. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / К. Пурсайнен. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
12. Современная высшая школа. – 1984. – №2. – С. 7; №1. – С. 195.
13. Черкасов, Н.А. Международное сотрудничество высшей школы: направления развития и совершенствования / Валдайцев С.В., Михайлов В.Ф., Яковлев И.П. и др.; Под ред. Н.А. Черкасова. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 120 с.
14. Чистохвалов, В.Н. Международное академическое сотрудничество: Учеб.пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 252 с.
15. Эймонтова, Р.Г. Русские университеты на путях реформы: шестидесятые годы XIX века / Р.Г. Эймонтова. – М.: Наука, 1993. – 272 с.
16. Blumenthal, P. [et al.] (1998). Academic mobility in a changing world: regional and global trends. London: Jessica Kingsley Publisher, 407 p.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйяара Алексеевна

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

студент 1 курса кафедры «Начальное образование» Попов Максим Мирославович

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей использования приемов театрализации и средств театра в развитии творческого мышления современных младших школьников. Рассмотрены особенности развития творческого мышления. Представлено понимание театрализации как образовательной технологии, направленной на развитие творческого мышления и мотивации к обучению современных младших школьников. Описаны театральные приёмы и способы их использования.

Ключевые слова: приёмы театрализации, психогимнастика, интерактивные образовательные методы, творческий потенциал, драматизация.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the possibilities of using theatrical techniques and means of theater in the development of creative thinking of modern schoolchildren. The features of the development of creative thinking are considered. The understanding of theatricalization as an educational technology aimed at the development of creative thinking and motivation to teach modern schoolchildren is presented. Theatrical techniques and methods of their use are described.

Keywords: theatricalization techniques, psychogymnastics, interactive educational methods, creative potential, dramatization.

Введение. Сегодня на передний план выступает применение интерактивных форм и методов в обучении, при их использовании создаются благоприятные условия для реализации творческих способностей учеников и активируются их коммуникативные ресурсы. К одним из таких форм относится использование приемов театрализации как нетрадиционной формы организации учебной деятельности.

Под театрализацией понимают образовательный метод, который комплексно использует выразительные и художественные средства театра [1, с. 160]. Именно формы театрализации позволяют существенно развить коммуникативные и творческие умения младших школьников. Театрализованное действие у многих ассоциируется со зрелищной и выразительной формой работы, которой часто пользуются учителя в своей практике, как правило, на дополнительных занятиях.

Для младших школьников игровая деятельность, недавно сменившаяся ведущей учебной деятельностью, все еще остается актуальной. Для многих первоклассников и младших школьников смена ведущей деятельности сопровождается кризисными моментами, сопряженными со сложными личностными изменениями. Применение учителем приемов театрализации поможет сгладить переход от игровой к учебной деятельности, а также обеспечит удовлетворение природной потребности в игре для школьников [4, с. 54].

Перед учителем начальных классов стоит непростая задача параллельного развития творческого и интеллектуального потенциала школьников. Для наиболее полной реализации способностей учеников необходимо активировать чувства и эмоции, что возможно сделать при помощи театра. Л.С. Выготский считал, что именно театрализованная деятельность является наиболее используемым видом детского творчества, которое непосредственно выражается и способно передать детские эмоции и впечатления в театрализованной форме [2, с. 61]. Из этого можно сделать вывод о том, что театрализация обладает отличным потенциалом в учебной деятельности. Театрализация помогает выразить свои эмоции, развить коммуникативные навыки, при ее помощи можно объяснить воспитательные моменты и развить эстетические навыки.

Частую происходит слияние определений театрализованной деятельности и драматизации, но необходимо их разделять, ведь драматизация является составной частью театрализации, в основе которой заложен элемент игры [5, с. 176]. Именно театрализация за счет игровых элементов является наиболее предпочтительной для младших школьников. Использование приемов театрализации помогает творчески развиваться ученикам, ведь за основу берутся творческие задания, способствующие раскрепощению и самовыражению учащихся.

Особое внимание в психолого-педагогических исследованиях уделяется диагностике творческих способностей личности, ученые связывают их с особенностями творческого мышления. Е.Е. Туник в своих трудах «Психодиагностика творческого мышления», пишет о том, что: «Недостаточно изученным остается и вопрос о дивергентном (творческом) мышлении» [3].

Искусство в жизни ребёнка – естественный фактор и так же, как родная речь, являющийся средством познания и межличностного общения, преобразования самого себя, выражения своего отношения к миру. Для ребенка младшей школы искусство – возможность самоактуализации, поскольку другие виды предметной деятельности еще не могут дать ребенку доступных для этого средств. Л.С. Выготский отмечал, что наряду со служит самым частым и распространенным вид детского творчества. Это связано, прежде всего с тем, что драма, как действие, представляет собой самостоятельное совершение ребенком какого-либо действия и связывает близко художественное творчество и личные переживания ребенка. Так же любое драматическое действие связано с игрой, что, безусловно, является близким и доступным для ребенка.

Изложение основного материала статьи. Языком театрального действия служит игра, признаками его – диалог. Игра для детей младшего школьного возраста имеет первостепенное значение, так как она способствует обучению. Именно театральное искусство через игру, действия и создание образов является значимым условием для коррекции высших психических функций, которые лежат в основе формирования речевой деятельности. Посредством театрализованной деятельности у детей раскрывается творческий потенциал ребенка: через монолог, диалог, путем освоения способов выразительности речи и дикции развивается речь ребенка в целом и воспитывается творческая направленность личности, осуществляется духовно-нравственное развитие младших школьников. В процессе театрализации ребенок раскрепощается, пытается через речь и действия передать свои личные творческие замыслы и получить удовлетворение от деятельности. Кроме этого формируется эстетический вкус; развивается память, воображение, инициативность и коммуникативные качества; создается положительный эмоциональный настрой, снимается напряженность, что в полной мере способствует развитию речевых навыков младшего школьника [5, с. 4].

Младшие школьники очень любят перенимать на себя определенные интересные для них роли, а учитель может помочь сделать это правильно и при этом задействовать максимальный потенциал ребенка, что, в конечном счете, будет способствовать приобретению жизненного опыта. Использование приемов театрализации помогают младшим школьникам приобрести опыт социальных навыков благодаря поучительной направленности театрализованных сюжетов. Применение данных приемов помогает в работе над застенчивостью и страхами учеников, над преодолением коммуникативных трудностей.

Учителя часто используют приемы театрализации на уроках литературного чтения. Именно эти приемы призваны развить высшие психические функции школьников, развить навыки анализа литературных произведений. На уроках чтения вводятся заранее подготовленные театрализованные приемы; перед учителем и учениками ставятся сложные задачи определения сценария, подготовки реквизита, репетиции ролей.

Но под приемами театрализации понимается не только непосредственная постановка спектакля школьниками, но и применение в педагогической деятельности различных упражнений и техник. Одним из приемов театрализации является инсценирование, в основе которого лежит совместное составление диалогов учителем и учениками с целью определения действий героев. В рамках театрализации составляются режиссерские комментарии, в которых дается описание постановки от имени режиссера, детализируются особенности музыкального оформления, дается описание декораций и костюмов.

Важным аспектом в применении театрализации является то, что ученик в процессе данного вида деятельности имеет возможность выразить свои чувства, у него появляется потребность заинтересовать зрителей. По тому, насколько точно школьники перевоплощаются, насколько уверенно чувствуют себя в определенной роли можно определить уровень их творческих способностей и развития речи. Младшим школьникам бывает довольно сложно перенять на себя определенный тембр речи и интонацию, особенности поведения героя, но в процессе регулярного проигрывания ролей и выступлений на сцене появляется уверенность и раскрывается творческий потенциал.

Снять психическое утомление и физическую усталость, напряжение позволяют театрализованные игры. При помощи таких игр можно научиться выражать свои эмоции и чувства. Театрализованные игры могут дать возможность детям перевоплотиться во взрослых, в животных, в сказочных героев; в последующем некоторые элементы игры дети могут вносить в личную практику общения с окружающими. Игровые сценарии позволяют детям найти выходы из многих ситуаций, происходящих в реальной жизни. Сценарии театрализованных игр усложняются по мере взросления школьников:

если для первоклассников интересна будет театрализация «Красной шапочки», то для детей постарше отыгрываются более сложные сценарии.

Для постановки сказок требуется предварительно провести качественную подготовку. Сказка должна обязательно подходить детям по возрасту, она должна быть интересна и увлекательна для них. Учитель должен учесть предпочтения ролей учениками, но и одновременно распределить их так, чтобы роли подходили детям. Для подготовки реквизита можно привлечь учеников и их родителей, чтобы последние также были заинтересованы и осведомлены о деятельности детей. Необходимо рассчитать время для репетиций, а самое главное – превратить весь процесс не в утомительное повторение ролей, а в увлекательное путешествие для детей.

Для того чтобы раскрепостить школьников на сцене, развить их ориентирование, речь, концентрацию внимания используют обыгрывание небольших этюдов и постановок. Детям предлагается разыграть ссору, примирение, встречу. Для того чтобы научить правильно общаться с окружающими обыгрываются короткие этюды знакомства, разговора по телефону, прощания, поздравления и другие.

Для обучения выражению своих чувств и эмоций на сцене применяют технику обыгрывания состояния, которое написано на бумажке. Ученику предлагается изобразить ожидание, лень, усталость, выразить эмоции радости, грусти, страха и другие.

На сцене важно овладеть не только навыками грамотной сценической речи, но и умением держать себя, способностью точно изобразить, например, походку героя. Для этого применяют технику изображения движений, при которой перед школьниками ставится задача показать, как ходит обезьяна, маленький ребенок, военный, пенсионер, получивший пятерку ученик и другие.

Учителями часто применяются сценически-игровые упражнения, которые строятся на основе текстов известных сказок или рассказов и развивают речь школьников, их игровые способности, подвижность. Использование приемов театрального видения постановки позволяет в виде деловой игры представить воображаемую постановку и лучше изучить произведение.

Творческая театральная деятельность, начинающаяся подачей мыслей для сценария и заканчивающаяся подбором и изготовлением элементов декораций, позволяет детям наладить коммуникации; дети находятся в определенной зависимости друг от друга, что развивает ответственность и дает навыки работы в команде. Школьники учатся действовать слаженно, приходит ощущение себя в составе большой команды. Одновременно с этим они фантазируют, проявляют огромный спектр эмоций и постигают азы актерского мастерства. К одним из приемов театрализации относят чтение по ролям, при котором дается оценка характеристикам героев, обсуждаются их поступки и действия. На уроках литературного чтения при прочтении текста также уделяется внимание мимике и движениям героев. Для того чтобы школьники смогли наиболее полно понять, как правильно использовать жесты, для овладения своей мимикой применяется пантомима, которая помогает раскрыть эмоции и чувства без слов. Ученикам очень нравятся задания с перевоплощением, когда необходимо изобразить животное, изображая при этом присущее ему определенные движения и повадки. Таким образом, на уроках литературного чтения использование приемов театрализации позволяет рассмотреть учебный материал и одновременно использовать творческий потенциал обучающихся.

Для развития творческих способностей отлично подходит использование психогимнастических упражнений, включающих в себя приемы театрализации, которые развивают высшие психические функции. Среди таких упражнений выделяют игры М.И. Чистяковой, которые направлены на развитие творческих способностей и организации группового взаимодействия [4, с. 49].

Был проведен педагогический эксперимент в МАОУ «Науиональная политехническая средняя общеобразовательная школа №2» г. Якутска с внедрением элемента театрализации на уроках литературного чтения. у 3 класса через сервис Zoom.

На констатирующем этапе выявили уровень сформированности развития творческих способностей младших школьников по методике «Вербальная фантазия», разработанная Р.С. Немовым.

Младшие школьники за одну минуту должны были придумать рассказ, историю или сказку о каком-либо одушевленном герое: животном, вымышленном существе, либо о неодушевленном предмете, на усмотрение ребенка. Придуманную историю нужно рассказать в течение 5 минут. Креативность школьника оценивается по следующим признакам:

1. Быстрота создания сюжета.
2. Оригинальность содержания.
3. Степень применения реальных и не реальных персонажей.
4. Характеристика образов.

Критерии оценивания по двух бальной шкале по каждому пункту: 0 баллов – попытка не удалась; 1 балл – средняя степень развития; 2 балла – высокая степень. Тест прошли 29 учеников и результаты показали 9 из них (31%) получили 2 балла, 16 детей (55%) 1 балл и 4 ребенка (14%) 0 баллов.

На формирующем этапе разработали и провели уроки по литературному чтению посредством театрализации. Урок был посвящен гениальному человеку, поэту, творчество которого известно каждому с раннего детства – А.С. Пушкину. Разделившись на 4 группы, ребята с интересом ещё познакомились с биографией писателя и вспомнили его произведения. Учащиеся каждой группы читали сообщения о творчестве писателя.

Затем детям предстояло отправиться в сказочную страну, придуманную А.С. Пушкиным, которая называлась «Лукоморье». В этой стране им пришлось узнать не только много чего о великих творениях гениального поэта, но и попробовать самим создать ее. В «Лукоморье» их ждали такие персонажи, как Кот или Леший, и т.д. Они с огромным удовольствием играли роль сказочных героев.

На контрольном этапе провели повторную диагностику по выявлению уровня развития творческих способностей младших школьников по методике «Вербальная фантазия», разработанная Р.С. Немовым. Результаты повторного исследования: из 29 учащихся 16 из них (55%) получили 2 балла, 11 детей (38%) 1 балл и 2 ребенка (7%) 0 баллов.

Выводы. Таким образом, театральная деятельность позволяет разнообразить учебный процесс и сделать его более увлекательным. Школьники в процессе театрализации находятся в состоянии увлеченности и заинтересованности происходящим. Возможность перевоплотиться, перенять на себя определенную роль помогают школьникам преодолеть стеснительность, раскрывают таланты учеников и позволяют раскрыть творческие способности.

Применение театрализации на уроках литературного чтения помогает легче освоить учебный материал, позволяет ученикам полностью погрузиться в атмосферу произведения и более глубоко его проанализировать и понять, встав непосредственно на место героя. Театрализация может использоваться не только на уроках литературного чтения, широко ее применяют и, например, на занятиях английским языком. Применение приемов театрализации при обучении языкам позволяет наиболее просто понять языковой материал, заинтересовать школьников к изучению языков.

Применение приемов театрализации развивают коммуникативные и творческие способности учеников начальных классов, тем самым являясь сильнейшим ресурсом современного педагога. Ребенок учится взаимодействию с другими,

развивает навыки импровизационного мышления. Через театрализацию ребенок вовлекается в коллективную деятельность, которая носит игровой характер, тем самым удовлетворяя потребность в общении, игре и обучении.

Литература:

1. Аверьянов П.Г. Театральная деятельность как ресурс деятельности-ценностного воспитания // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4834> (дата обращения: 10.05.2021).
2. Выготский Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб, 2001. – С. 56-79.
3. Ежов П.Ю. Интерактивные средства театрализации в системе формирования творческих способностей младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 176-176; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=801> (дата обращения: 08.05.2021).
4. Субботина Н.А. Приемы развития литературно-творческих способностей первоклассников как средство формирования их коммуникативной компетентности // Пермский педагогический журнал, 2016. – С. 164-170.
5. Шубина И.Б. Драматургия и режиссура зрелища. Игра, сопровождающая жизнь: [учеб.-метод. пособие] / И.Б. Шубина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006 – 284 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Шинтяпина Инна Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ КРЫМСКОГО РЕГИОНА

Аннотация. В статье рассматриваются современные возможности этномызыкального воспитания студенческой молодежи, рассматриваемые в пространстве полиэтнического региона – Республика Крым. Аспект «этномузыкального воспитания» представлен соответственно как «полиэтнический» и «поликультурный». В качестве возможных путей этномызыкального воспитания молодежи рассматривается работа национально ориентированных общественных организаций региона, Гуманитарно-педагогической академии КФУ им. В.И. Вернадского, просветительская деятельность исследователей в области музыкального фольклора крымских этносов, роль фестивального движения.

Ключевые слова: этномызыкальное воспитание, полиэтническое пространство, поликультурные традиции, музыкальный фольклор, крымский регион.

Annotation. The article examines the modern possibilities of ethnomusical education of student youth, considered in the space of a polyethnic region - the Republic of Crimea. The aspect of "ethnomusical education" is presented as "polyethnic" and "polycultural", respectively. The work of nationally oriented public organizations of the region, the Humanitarian and Pedagogical Academy of the KFU named after V.I. Vernadsky, educational activities of researchers in the field of musical folklore of the Crimean ethnic groups, the role of the festival movement.

Keywords: ethnomusical education, polyethnic space, multicultural traditions, musical folklore, the Crimean region.

Введение. Процесс профессионального становления и соответственно воспитания творческой, общественно-активной личности студенческой молодежи, в частности студентов, обучающихся по направлениям «Музыкальное искусство» и «Музыкальная педагогика», не ограничивается рамками овладения базовыми компетентностями в образовательном комплексе. Вопрос готовности будущего специалиста к самостоятельной педагогической и исполнительской деятельности рассматривается, в том числе, и с позиций его возможностей профессионального функционирования в сфере полиэтнического музыкального пространства, как неотъемлемого соответствия культурным реалиям современности.

Целью статьи является рассмотрение возможностей этномызыкального воспитания молодежи с использованием фольклорных музыкальных традиций, исторически сложившихся в условиях полиэтнического региона, каким является Республика Крым. Не вызывает сомнений индивидуальность каждого полиэтнического региона в вопросе формирования специфических традиций каждого этноса и возможности взаимодействия этносов в процессе культурного обмена. Именно данные аспекты и определяют содержательность воспитательного процесса, базирующегося на необходимости возрождения и развития этнокультурных традиций в реалиях современного общественного полилога.

Изложение основного материала статьи. Этномузыкальное воспитание в опоре на музыкальный фольклор всегда было базовой традицией в воспитании молодого поколения в каждом этносе. Логичность полиэтнического воспитания рассматривается как вектор движения от понимания духовных традиций, историко-культурного и художественно-эстетического опыта своего народа к восприятию иных этнических традиций, формированию индивидуального ощущения самобытности наряду с ощущением сопричастности к мировому культурному сообществу.

Республика Крым является одним из наиболее многонациональных регионов Российской Федерации. Исторически на данных территориях взаимодействуют более ста этносов, многовековыми традициями обогащая и развивая общее культурное пространство. В связи с этим музыкант-профессионал, будущий исполнитель или преподаватель музыкального искусства, работающий в данном регионе, должен не только обладать багажом музыкального материала, удовлетворяющим потребностям поликультурного пространства, но и быть готовым к активному взаимодействию с разными этническими группами населения.

Стратегия государственной национальной политики предусматривает основные ориентиры для координации работы в данном направлении: – сохранение этнокультурной самобытности (в рассматриваемом аспекте через сбережение музыкального фольклора); – развитие межнациональных отношений (способами концертной, конкурсной и фестивальной работы); – сохранение своей культуры и языка (через исполнительскую деятельность); – этнокультурное и духовное развитие (сбор фольклорного материала, издание нотных сборников, музыкально-просветительская деятельность).

Таким образом, ведущими приоритетами в воспитании молодежи выступают вопросы возможности творческого функционирования в обществе с гармонично развивающимися этническими параллелями. Соответственно, содержанием полиэтнического аспекта в этномызыкальном воспитании выступает синтез музыкального и этновоспитания, как своеобразный интеграл развития художественно-эстетической культуры личности.

Различные аспекты профессиональной этнокультурной подготовки молодежи в области этномызыкального искусства являются актуальными в научной дискуссии исследователей: М.Ю. Айбазовой, Т.В. Макаровой [1], Т.И. Баклановой [4], А.В. Глузмана, Л.И. Редькиной [5], Л.П. Карпушиной [6], И.В. Москвиной [7], Н.Р. Туравец, К.А. Стрельцовой [8] и др. Однако следует отметить, что практическая реализация этномызыкального воспитания молодежи в пространстве народно-музыкальной культуры и традиционных народных практик в конкретных региональных условиях Крымского полуострова требует актуализации учитывая новые реалии и перспективы.

Говоря о возможностях этномызыкального воспитания, необходимо конкретизировать данное понятие как возможность формирования комплекса духовно-нравственных представлений личности, развития эстетически-интеллектуального и эмоционального-смыслового восприятия этномызыкального наследия и традиций.

На современном этапе педагогическое воздействие через музыкально-этническую традиционность позволяет объединять традиционные воспитательные усилия народа с воспитательным идеалом современного общества посредством осмысления музыкально-культурного наследия. Музыкальное искусство выступает важнейшим носителем культурных традиций и действенным средством приобщения к ним личности. Музыка являет собой максимальный универсум в освоении этнических традиций, благодаря силе непосредственно эмоционально-чувственного воздействия на личность.

Этномызыкальное воспитание выступает наиболее действенным средством эмоционально-смыслового и духовно-нравственного развития взрослеющего молодого человека. Активное включение в самостоятельную исполнительскую деятельность не только на профессиональном, но и на любительском уровне, в качестве участника фольклорного вокального, инструментального, танцевального или театрального коллектива дает возможность формирования эстетических и культурных потребностей, комплекса художественно-исторических знаний и умений, необходимых молодежи в современной повседневной жизни в многонациональном окружении.

Осмысление и практическое воплощение задач воспитания молодежи в полиэтническом и поликультурном аспектах, в опоре на музыкально-фольклорные традиции многонационального пространства Крымского региона, реализуется сегодня исходя из этнических потребностей как целостная и многогранная перспектива педагогической теории и практики.

На территории Крымского полуострова на протяжении нескольких тысячелетий возникали, исчезали, ассимилировались многочисленные этнические поселения: греков, армян, крымчаков, русских, украинцев, татар, евреев, немцев, поляков и других этносов, формировавших уникальные устойчивые культурные каноны. Их культурные коды, безусловно, подвергались развитию и взаимовлиянию. Формирование традиций полиэтнического музыкального воспитания происходило постепенно в процессе взаимодействия этносов на смежных территориях проживания. Каждый этнос столетиями накапливал уникальное музыкальное наследие, первоначально принесенное на крымскую землю переселенцами, а позже сохраненное и приумноженное их потомками.

На сегодняшний день музыкальный фольклор народов, проживающих в Крыму, представлен в виде инструментального, вокально-хорового и музыкально-театрализованного творческого наследия. Вопросами его сохранения, пропаганды и популяризации занимаются как профессионалы-фольклористы, так и любители музыканты, исполнители, работающие в различных музыкальных жанрах. В последнее десятилетие вопрос осмысления творческого музыкального наследия разных народов Крыма и его роли в развитии культуры не только каждого этноса, но всего поликультурного пространства региона активно освещался исследователями, представляющими, к сожалению лишь некоторые этнические группы. Анализ публикаций по данной проблеме позволяет отметить следующие работы в области музыкальной культуры народов Крыма: русской – Е.А. Дороховой; крымскотатарской – Ф.М. Алиева, С.Э. Абдуллаева, Э.С. Алимовой, И.А. Заатова, М.Р. Кадыровой; украинской – И.Р. Куровской, А.Ф. Нырко, А.В. Яцкова, И.В. Шинтяпиной; караимской – М.Ю. Дубровской, В.Н. Капон-Иванова, А. Кефели; греческой – А.С. Минасьянц, Н.Ф. Тифтикиди; крымчаков – Л.С. Бакши, Л.И. Редькиной; армянской – Т.Н. Барской, Н.В. Евтушок, О.М. Мининой; эстонской – Л. Сальман.

Активную позицию в процессе сохранения и популяризации народного творчества своих этносов занимают общественные организации, представляющие различные национально-культурные автономии Республики Крым: азербайджанская, армянская, болгарская, греческая, еврейская, немецкая и др. Сбережением музыкально-национальных традиций и развитием межнационального общения активно занимаются национально ориентированные общественные организации: «Русская община Крыма», «Украинская община Крыма», «Сообщество итальянцев Крыма «Черки», «Крымское общество крымчаков «Кърымчахлар», «Крымское общество коми-народа «Парма», «Мордовское общество им. Федора Ушакова», «Крымское французское общество», «Крымский Центр финно-угорской культуры», культурно-просветительское общество чехов «Влтава», «Ассоциация по развитию творчества народов Крыма» и др. Координирующими центрами работы данных организаций в направлении музыкально-просветительской культурно-воспитательной и концертно-фестивальной деятельности в Крыму являются: ГБУ РК «Дом дружбы народов», Крымское региональное отделение «Ассамблея народов России», Центр народного творчества Республики Крым, Крымский этнографический музей и др.

Не менее значимую работу в деле этномызыкального воспитания выполняют Вузы Крыма, в частности Гуманитарно-педагогическая академия (филиал г. Ялта) КФУ им. В.И. Вернадского. Так на кафедре музыкальной педагогики и исполнительства несколько десятилетий ведут активную исполнительскую и культурно-воспитательную деятельность творческие коллективы: капелла бандуристок им. С. Руданского, молодежный оркестр народных инструментов, фольклорный вокальный ансамбль «Лада», ансамбль народных инструментов «Карусель» и другие.

Творческая направленность каждого из этих коллективов определяется стремлением к изучению музыкальной культуры и фольклора основных этносов, населяющих крымский регион – русских, украинцев, крымских татар, белорусов, поляков, молдаван, евреев, а также практическому освоению музыкально-творческого, художественно-стилевого и исполнительского наследия этих народов. Активная концертно-исполнительская деятельность каждого из коллективов, постоянное обновление репертуара, в котором преобладает фольклорный материал, поиск вариантов его сценического воплощения, свидетельствуют о планомерной, целенаправленной работе в направлении формирования этномызыкальной культуры у студенческой молодежи.

Благодаря активной и систематичной этнокультурной работе данных общественных и образовательных организаций в Крымском регионе проводятся ежегодные культурно-массовые и фестивально-конкурсные мероприятия: Фестиваль национальных культур славянских народов «Родные напевы», Международный конкурс молодых исполнителей «Крымская весна», Всероссийский фольклорный конкурс «Звени, бандура!», Всероссийский вокальный конкурс «Имени Н. и М. Полуденных», Республиканский фестиваль «Соцветие культур Крыма», Крымско-татарской культуры «Къырым нагъмелери» и «Кефе гуллери», Республиканский фестиваль национальных традиций и обрядов «Матренин двор», Фестиваль финно-угорских народов «Шумбрат» и другие.

Деятельность общественных и образовательных учреждений в сфере этнокультурного музыкального общения направлена на обеспечение развития этнокультуры народов Крыма, этнокультурной идентичности, взаимообмена культурным наследием, возможности воспитания молодежи в атмосфере культурного диалога.

Осуществлению воспитательной этномузыкальной работы способствует активность общественных организаций, регулярность и планомерность проводимой концертно-просветительской работы, разнообразный репертуар творческих фольклорных коллективов, в том числе детских и молодежных, действующих на базе данных учреждений, благодаря чему создаются благоприятные условия к оптимальному включению молодежи в процесс освоения музыкально-этнических традиций поликультурного регионального пространства.

Среди основных видов работы, рассматриваемых организациями, необходимо акцентировать внимание на наиболее продуктивной для процесса воспитания этномузыкальной культуры – фестивальной деятельности. Возможность управления этномузыкальным воспитанием осуществляется через вовлечение молодежи в концертно-исполнительскую деятельность в рамках музыкальных фестивалей разной направленности, жанровости и массовости. Организация коммуникации в такой работе осуществляется благодаря личностному взаимодействию на основе творческо-культурного взаимодействия участников и организаторов.

Основными целями работы фестивалей является не только этномузыкальное воспитание молодежи, но и культурологическое, нравственно-эстетическое, патриотическое ориентирование, а также поддержка одаренной молодежи в профессиональном исполнительстве. Одной из форм этномузыкального воспитания молодежи в рамках проведения фестивалей и конкурсов выступает возможность непосредственного участия в организации и проведении данных мероприятий в качестве волонтеров. Такое практическое участие в фестивальном движении дает возможность не только с пользой провести свободное время, но и получить опыт музыкальной, межнациональной, социальной коммуникации, а иногда и новый вектор собственного творческого развития и будущего профессионального ориентирования. По статистике, именно молодые люди от 15 до 30 лет наиболее активно принимают участие в такой работе в качестве волонтеров.

Но конечно основная задача проведения конкурсов, фестивалей, дней национальной культуры – научить понимать культуру, традиции, особенности видов искусств, их нравственно-эстетическую, духовную и художественно-историческую основу, уникальность и разнообразие национального достояния каждого народа региона, осмысление процесса самоопределения и самоидентификации.

Музыкальное искусство в ряду других искусств обладает уникальными возможностями воздействия на взрослеющую личность, взаимодействуя с поэзией, литературой, танцевальной пластикой, изобразительными и декоративными видами искусств, именно музыка создает атмосферу эмоционально-образного восприятия окружающего пространства в единстве смысла и чувства. Благодаря этому музыкальное искусство дает возможность для формирования целостной личности. В данном контексте музыкальное искусство, основанное на народно-культурных традициях, фольклорных этнодостоинствах народа, вобравшего в себя все лучшие характеристики духовного наследия, является незаменимым, ведущим вектором в процессе воспитания молодежи.

Важным фактором этнокультурной работы также выступает место проведения музыкальных фестивалей и национальных праздников, а именно ландшафтно-смысловой контекст возрождения этнотрадиций в конкретных условиях проживания того или иного этноса. Возможность проведения этнографических и фольклорных фестивалей в летний период на открытом ландшафтном пространстве исторически сложившихся поселений или культурно-культовых архитектурных сооружений получило в последнее время большую популярность и самостоятельное направление – фестивали на свежем воздухе (Open Air). Симбиоз музыки, природы, архитектуры, создают уникальную атмосферу, естественные декорации не только дополняющие колорит фестиваля, но и дающие возможность полного погружения в культурный слой данного этноса или поликультурного пространства.

Этномузыкальная информация таких ландшафтно-открытых фестивалей воспринимается максимально глубоко и активно, участники и зрители таких платформ более расположены к художественной атмосфере созданной как организаторами, так и природой и историей. Среди таких мероприятий можно назвать форумы, получившие наибольшее признание в Крыму в последнее десятилетие: Межрегиональный фестиваль казачьей культуры «Крымские тулумбасы» (пгт Николаевка, Симферопольский район), Республиканский интернациональный фестиваль «Дружба Народов» (с. Петровка, Красногвардейский район), Дни греческой культуры «Панаир» (с. Чернополье, Белогорский район), Дни крымскотатарской культуры «Хыдырлез» (г. Бахчисарай) и др.

Выводы. Подводя итог рассмотрению возможностей этномузыкального воспитания молодежи в пространстве уникального многонационального крымского региона, необходимо отметить, что в целом на данной территории сложилась благоприятная обстановка по сохранению, изучению и популяризации этнокультурного наследия, что несомненно является базовой основой данному направлению работы. Координация усилий общественных и образовательных организаций, этнических и культурных центров, направленных, в том числе и на музыкально-просветительскую деятельность, через разнообразную фольклорно-этническую работу, является положительным фактором воздействия на этнокультурное развитие молодежи, как показатель нравственно-духовных и художественно-эстетических ориентиров личности.

Литература:

1. Айбазова, М.Ю., Макарова, Т.В. Формирование этномузыкальной компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2010, № 4. – С. 63-65.
2. Алимова, Э.С. Жанрово-стилевая специфика крымскотатарской народной музыки в свете проблемы «фольклор и современность» // Проблемы взаимодействия искусства, педагогики, теории и практики образования. – 2014. Вып. 41 – С. 369-379.
3. Антология крымской народной музыки: музыкальный фольклор автохтонных народов Крыма / сост., автор Ф.М. Алиев. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2001. – 600 с.
4. Бакланова, Т.И. Теоретические основы и практика развития этнокультурного образования студентов // Современные проблемы науки и образования – Пенза, ООО «Издательский дом Академия естествознания», 2015, № 5. – С. 24-28.
5. Глузман, А.В., Редькина, Л.И. Концепция этнокультурного образования // Гуманитарные науки – 2015, № 3
6. Карпушина, Л.П. Педагогические основы этномузыкального образования: исторический аспект // История музыкального образования как наука и как учебный предмет: Матер. V Междунар. науч.-практ. конференции. – М.: МПГУ, 1999.
7. Москвина, И.В. Формирование этномузыкальной компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки в вузах Зауралья: автореф. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 22 с.
8. Туравец, Н.Р., Стрельцова, К.А. Этнокультурное образование и процесс профессиональной подготовки студентов-музыкантов // Культурная жизнь Юга России. – 2013. – № 2 (49). – С. 37-40.
9. Шинтяпина И.В. Вокзальное творчество крымских композиторов в современном исполнительском репертуаре // Гуманитарные науки. – 2019, № 4 (48). – С. 58-62.

УДК 796/799

старший преподаватель Школина Татьяна Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

старший преподаватель Показанникова Любовь Тимофеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

старший преподаватель Ильин Александр Викторович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК СРЕДСТВА В ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ НОРМ ГТО

Аннотация. Представленной материал посвящен поиску направлений повышения эффективности элективных дисциплин по физической культуре и спорту. Одним из показателей эффективности приведенной дисциплины являются результативность сдачи норм ГТО студентами. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО введен с 1 сентября 2014 года на основании Указа президента РФ от 24.03. 2014 г. № 172, что послужило основанием включения студенчества в подготовку и сдачу норм ГТО. Но современные тенденции, т. е. переход на элективные дисциплины выявили проблемы в подготовке студентов к сдаче норм ГТО.

Ключевые слова: элективные дисциплины по физической культуре и спорту, выбор вида спортивной деятельности, нормы ГТО, игровые виды, выносливость, плавание, лыжный спорт, подготовка к сдаче.

Annotation. The presented material is devoted to the search for an increase in the effectiveness of elective disciplines in physical culture and sports. One of the indicators of the effectiveness of elective disciplines in physical culture and sports is the indicators of passing the GTO norms. All-Russian physical-cultural-sports complex of the GTO. was introduced on September 1, 2014 on the basis of the Decree of the President of the Russian Federation of March 24, 2014 № 172, which served as the basis for the inclusion of students in the preparation and delivery of the GTO standards. But modern trends, that is, the transition to elective disciplines, revealed problems in preparing students for passing the GTO norms.

Keywords: elective disciplines in physical culture and sports, choice of the type of sports activity, GTO norms, game types, endurance, swimming, skiing, preparation for delivery.

Введение. В настоящее время основными задачами элективных дисциплин по физическому воспитанию и спорту в вузе являются сохранение и укрепление здоровья студенческой молодежи, формирование необходимого объема умений, навыков и знаний, воспитания у них необходимого уровня физических качеств, потребности в здоровом образе жизни, мотивации к регулярным занятиям физической культурой, в том числе и самостоятельных. Студентам представляется возможность выбора вида спортивной деятельности, и студенты свой выбор останавливают на игровых видах спортивной деятельности. Но одной из проблем элективных дисциплин является акцент выбора на игровых видах спортивной деятельности и не желание заниматься циклическими видами спортивной деятельности. Данный выбор ограничивает или делает невозможным формирование гармонично развитой личности и совершенствования основных физических качеств, освоение жизненно и профессионально важных умений и навыков.

Изложение основного материала статьи. По мнению целого ряда специалистов [3, 5, 7], ориентирование программы элективных дисциплин по физической культуре и спорту на подготовку к сдаче и сдачу норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» способствует решению целого ряда задач, таких как: рост численности студенческой молодежи и ведущих спортивный образ жизни, оздоровлению молодежи, повышение уровня физической подготовленности, подготовка молодежи к службе в вооруженных силах и защите государства. Так же по мнению [3, 5, 10] участие в подготовке и сдача норм ГТО студентами будет способствовать повышению общего уровня физической подготовленности студенчества, модернизации системы физического воспитания и студенческого спорта.

Тесты комплекса ГТО направлены на оценку уровня основных физических качеств: скоростно-силовых качеств, силовых, быстроты, выносливости и др. Не менее важным в подготовке к сдаче норм ГТО является уровень владения такими жизненно важными умениями и прикладными навыками, как плавание и ходьба на лыжах [3, 5, 7, 10]. При совершении туристического похода в рамках сдачи норм ГТО предъявляются требования к уровню знаний и умений необходимых при преодолении препятствий, умения ориентироваться, установить палатку и т.д.

По данным [5, 10] комплекс ГТО предъявляет достаточно широкий спектр требований к уровню развития основных физических качеств (выносливости, силовых показателей, скоростно-силовой подготовленности, гибкости и т.д.). Для воспитания перечисленных физических качеств необходимо прибегнуть к целому списку видов спортивной деятельности, включающими в себя: легкую атлетику (бег на короткие, средние и длинные дистанции, прыжок в длину с места и с разбега), плавание, ходьбу на лыжах, туристический поход, подтягивание на перекладине и отжимание от пола и т.д.

Но занятия элективными дисциплинами подразумевают выбор студентами вида спортивной деятельности, где выбор циклических видов, посредством которых, совершенствуются основные физические качества крайне редок. При анализе записи на вид спортивной деятельности значительное число юношей выбрали игровые виды (волейбол 22%, баскетбол 10% и 68% остановили выбор на футболе).

У девушек распределение выбранных видов спортивной деятельности был представлен следующими видами: фитнес 54%, стретчинг 19%, аэробика 21%, волейбол 6%. Тогда как легкая атлетика, плавание, лыжный спорт интереса у студентов (юношей и девушек) не вызвали.

По данным ряда специалистов [4, 7, 8, 9] наиболее эффективны в развитии выносливости являются циклические виды спортивной деятельности (бег, в том числе и по пересеченной местности, бег на лыжах, плавание и т.д.). При оценке уровня выносливости оцениваемого по результатам бега 3 км. юноши и 2 км девушки были показаны результаты, представленные на рисунке 1 и 2.

Для оценки уровня физической подготовленности применили общепринятые тесты (бег 2 км. девушки и 3 км. юноши, бег 100 м., подтягивание на высокой перекладине (юноши) и отжимание от пола в упоре лежа (девушки), прыжок в длину с

места). Для выявления видов спортивной деятельности пользующиеся наибольшей популярностью анализировали записи студентов на вид спортивной деятельности. Так же проводили опрос студентов по разработанному авторами опроснику.

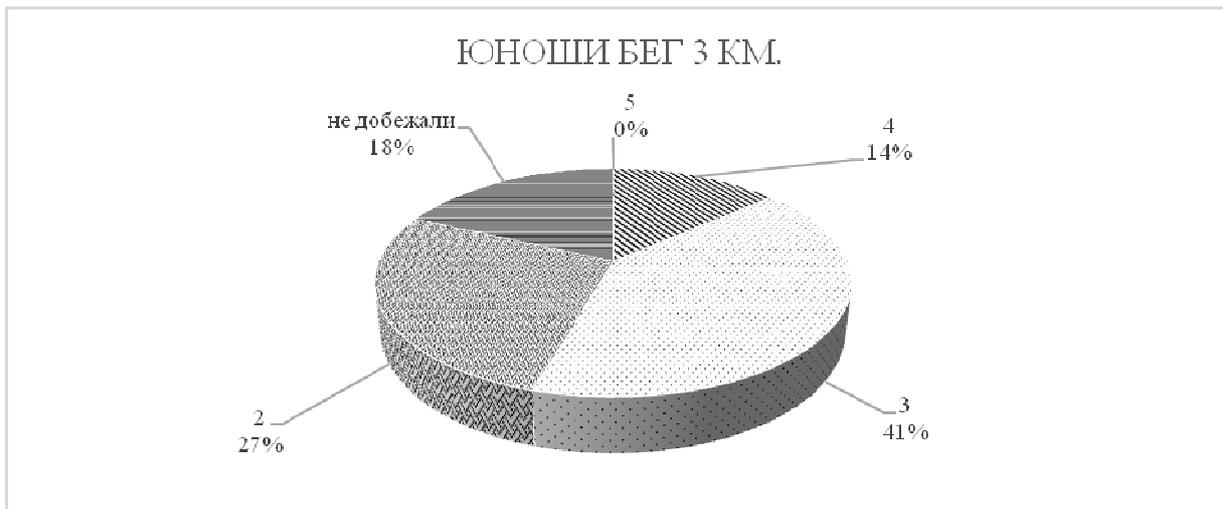


Рисунок 1. Результаты бега 3км (юноши)

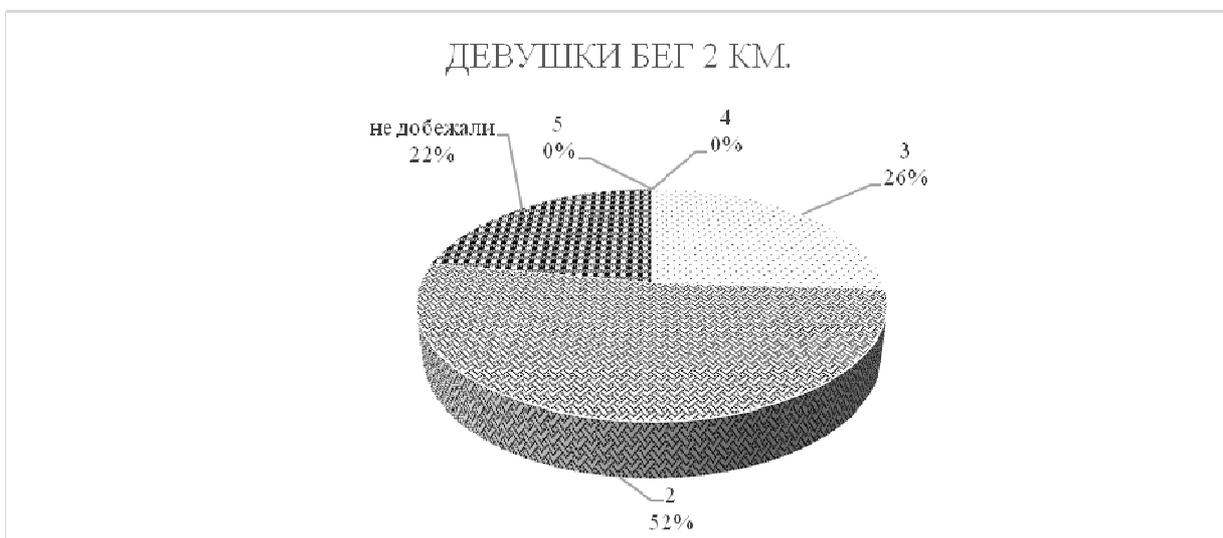


Рисунок 2. Результаты бега 2км (девушки)

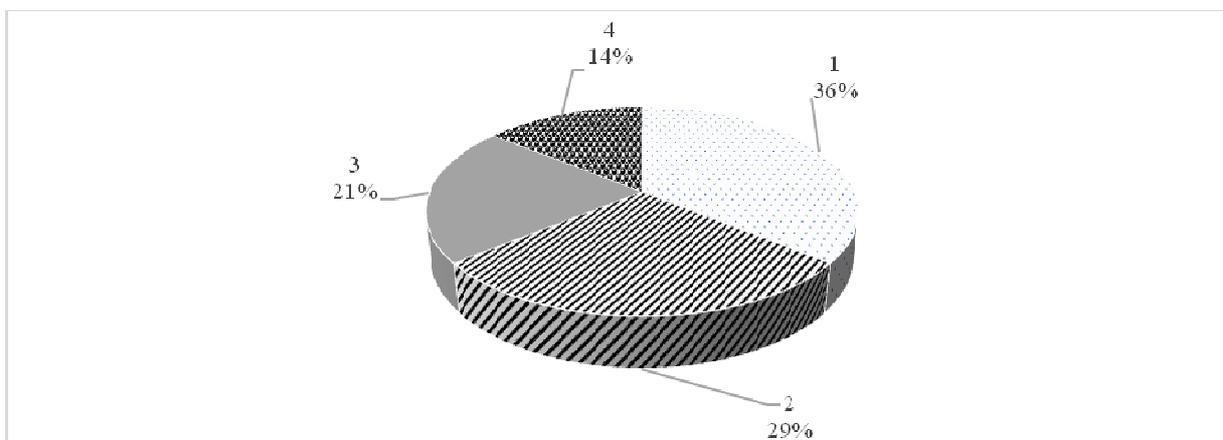


Рисунок 3. Результаты теста отжимание от гимнастической скамьи (девушки)



Рисунок 4. Результаты теста подтягивание на перекладине (юноши)

По результатам тестирования уровня выносливости и силовой выносливости девушек и юношей показатели оцениваются как низкая.

Для успешной сдачи норм ГТО необходимо уметь плавать, но плавание так же не вызывает интереса у студентов. При опросе девушек отсутствие интереса к занятиям плаванием обусловлено не желанием носить в собой весь учебный день мокрый купальник, полотенце, необходимость после плавания приводить себя в «порядок», сушить волосы феном, что достаточно затратно по времени для девушек с длинным волосом и т.д.

У юношей количество студентов, выбравших плавание (5 человек) было недостаточным для формирования учебной группы по виду спортивной деятельности. В процессе опроса юношей нежелание заниматься плаванием обосновывалось также целым рядом причин, среди которых наиболее часто встречающиеся: необходимость носить на занятия все, что необходимо для выполнения гигиенических процедур перед и после плавания и собственно инвентаря необходимого для плавания (очки для плавания, шапочка, плавки). При выборе плавания для многих возникла необходимость приобретения плавательных шапочек, которые при занятиях в бассейне обязательны.

По данным [2, 7, 8] умение плавать, позволяет в ряде случаев сохранить или спасти жизнь, так же уметь плавать необходимо и в профессиональной деятельности, на что указывали преподаватели в ходе бесед со студентами, но тем не менее, плавание интересом не пользуется.

В ходе сдачи норм ГТО проявились проблемы у студентов в умении плавать. Не все студенты юноши и девушки сумели преодолеть 50 м, тогда как в нормах ГТО есть норматив плавание 50м. При опросе юношей, практически все указали, что умеют плавать и в случае опасности сумеют доплыть до берега или удержаться на плаву.

Среди девушек, не умеющих плавать выявлено 12%, на вопрос как они собираются сдавать нормы ГТО, девушки указали, что планируют обучение плавать в летний период, наиболее комфортный для обучения.

Так же в ходе бесед со студентами и их родителями выяснилось, что в ряде школ не было бассейна и соответственно школьников никто плавать не обучал. В ряде случаев школьники и далее студенты обучались плаванию самими родителями, самостоятельно или в спортивных секциях. Остальные студенты плаванию не обучались и плавать не умеют, или могут только держаться на воде, тем не менее у студентов плавание интереса не вызывает, или количество студентов, интересующихся плаванием недостаточно для формирования учебной группы.

Студенты посещали бы занятия по плаванию, при условии организации их в вечернее время, не в расписании занятий днем из-за описанных выше проблем.

Не менее важным при подготовке к сдаче норм ГТО, воспитании выносливости, совершенствования координационных способностей и оздоровления организма является ходьба на лыжах. Во время данного вида спортивной деятельности в работу вовлекается основные группы мышц, активизируется работа всех систем организма, что способствует совершенствованию общей и специальной выносливости, силы и координационных способностей [1, 4, 6, 9]. Но в процессе опроса студентов выяснилось, что значительная часть студентов не умеют передвигаться на лыжах, так как прибыли из южных регионов страны, где в зимний период нет или недостаточно снежного покрова для освоения техники лыжных ходов. Умеют передвигаться на лыжах студенты, прибывшие из северных районов, там, где сохранились секции лыжного спорта, которые пользуются популярностью. Тогда как студенты, прибывшие из южных регионов лыжи видели по телевизору либо на картинках. Соответственно никакими способами передвижения на лыжах данные студенты не владеют. Но лыжный спорт является эффективным средством закаливания и оздоровления организма и является одним из эффективных средств воспитания выносливости, так же данный вид является нормативом комплекса ГТО.

Обостряет проблему и отсутствие лыжной базы в ряде вузов. Для многих вузов оснастить и содержать лыжную базу не представляется возможным по целому ряду причин. Одна из которых обеспечение условий хранения лыжного инвентаря в летний период и содержание этого инвентаря в учебный период, так как в процессе занятий, лыжные ботинки намокают и на следующем занятии, студенту пара лыжных ботинок достается влажной и так далее, что снижает интерес к освоению лыжного спорта, т.е. техники передвижения на лыжах.

При опросе студентов выяснилось, что низкий интерес к лыжному спорту связан с рядом причин: так как зимой на улице заниматься холодно, требуется с собой приносить достаточно много одежды, которую вынуждены носить с собой весь учебный день, что достаточно утомительно, увеличивается риск потерять форму. Не менее важным является возможность после занятий выпить горячего чая или кофе. Но на лыжной базе организовать буфет проблематично, что также приводит к снижению интереса к занятиям лыжным спортом, а на поход в буфет времени не остается, что связано с необходимостью очистки инвентаря от снега и сдачи его на лыжную базу, не оставляя времени на «перекусить».

Не у всех студентов есть форма для занятий лыжным спортом или средств для приобретения данной формы. Перечисленное снижает интерес к данному виду спортивной деятельности.

Выводы. В результате исследования авторы пришли к следующим выводам:

- из-за одноправленности элективных дисциплин по физической культуре и спорту проблемы вызывают освоение плавания, лыжного спорта и подготовка студентов к туристическому походу, который так же входит в список норм ГТО; так же выявляются проблемы подготовки к сдаче норм ГТО посредством элективных дисциплин по физической культуре и спорту и по другим нормативам;
- профессорско-преподавательскому составу необходимо акцентировать работу среди студентов по необходимости подготовки к сдаче норм комплекса ГТО;
- уровень выносливости у юношей и девушек оценивается как низкий, основную проблему вызывают тесты на оценку выносливости;
- комплекс ГТО является эффективным средством оценки уровня физической подготовленности по основным физическим качествам (сила, выносливость, скоростные качества, скоростно-силовые показатели, а также умениям и навыкам (плавание, ходьба на лыжах, метания спортивной гранаты на расстояние);
- необходимо формировать материально-техническую базу вузов для занятий в том числе и циклическими видами спортивной деятельности (создание лыжных баз, подготовка лыжных трасс) и т.д.;
- раздел плавание должен стать обязательным в программе осваиваемых элективных дисциплин по физической культуре и спорту;
- однобокость основанная на выборе студентов вида спортивной деятельности не обеспечивают воспитание физических качеств полном объеме (выносливость, скоростно-силовые и силовые качества);
- среди студентов не вызывают интереса дисциплины связанные с воспитанием выносливости, наибольший интерес у студентов вызывают игровые виды спортивной деятельности;
- у студентов не сформирован необходимый объем знаний в сфере физической культуры и спорта;
- элективные дисциплины должны включать разделы видов спортивной деятельности, направленных на акцентированное воспитание основных физических качеств (выносливости, силовых показателей, скоростно-силовой подготовленности, гибкости).

Литература:

1. Баталов А.Г. Краткий курс дисциплины «Лыжный спорт»: учебное пособие / А.Г. Баталов, Т.Н. Раменская, П.В. Головкин и др. – М.: Наука, 2004. – 320 с.
2. Булгакова Н.Ж. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание / Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
3. Гавронина Г.А. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» в системе физического воспитания студентов вуза [электронный ресурс]: учебно-метод. пособие / Гавронина Г.А., Чедова Т.И., Чедов К.В.; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Электрон. дан. – Пермь, 2019. – 104 с.
4. Егоров Д.Е. Технология поэтапного повышения уровня физической подготовленности студентов вузов гуманитарного профиля: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Дальневосточная гос. акад. физ. культуры. – Хабаровск, 2000. – 26 с.
5. Крамской С.И. Популяризация Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО в опорном вузе. – Современный ученый. – 2017. – № 9. – Белгород. – С. 41-45.
6. Лыжный спорт: Учебник / Т.И. Раменская, А.Г. Баталов. – М.: Физическая культура, 2005. – 320 с.
7. Организация и подготовка к сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО): учебное пособие / С.И. Крамской, Д.Е. Егоров, И.А. Амельченко [и др.]. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, ЭБС АСВ, 2017. – 128 с.
8. Организация и проведение учебных занятий по плаванию в РЭУ им. Г.В. Плеханова: учебно-методическое пособие по плаванию / под общ. ред. Е.Г. Михальченко. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2015.
9. Сергеев, Е.А. Лыжная подготовка студентов в вузе: метод. Рекомендации. – Екатеринбург: УрГУПС, 2015. – 32 с.
10. Фирсин С.А., Маскаева Т.Ю. Комплекс ГТО в вузе: Учебное пособие. – М.: РУТ (МИИТ), 2017. – 248 с.
11. Элективные курсы по физической культуре. Практическая подготовка: учебное пособие для вузов/ А.А. Зайцев [и др.]; под общей редакцией А.А. Зайцева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 227 с.

Педагогика

УДК 378.121

кандидат педагогических наук, доцент Эркенова Асият Владимировна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ

Аннотация. Одним из важных аспектов современного образования является проблема формирования творчески активной личности. При правильно организованных условиях творческий потенциал ребенка реализуется максимально. Цель исследования: Проанализировать возможности художественного труда в развитии творческой активности детей. Методы исследования: анализ, синтез, обобщение. Результаты исследования: проанализировано понятие «детское творчество», «художественный труд», рассмотрена роль и возможности художественного труда в развитии творческой активности ребенка, обозначена роль педагога дошкольного образовательного учреждения в развитии творческих способностей детей, рассмотрено влияние дисциплины «Художественный труд в дошкольном образовании» по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Дошкольное образование, Начальное образование» в раскрытии творческого потенциала будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: детское творчество, творческая активность, развитие дошкольника, ручной труд, художественный труд в дошкольном образовании, трудовое воспитание, развитие.

Annotation. One of the important aspects of modern education is the problem of forming a creatively active personality. Under properly organized conditions, the child's creative potential is realized to the maximum. Purpose of the research: To analyze the possibilities of artistic work in the development of the creative activity of children. Research methods: analysis, synthesis, generalization. Results of the research: the concept of "children's creativity", "art work" is analyzed, the role and possibilities of art work in the development of the child's creative activity is considered, the role of the teacher of a preschool educational institution in the development of the creative abilities of children is outlined, the influence of the discipline "Artistic work in preschool education" on direction of preparation 44.03.05 – Pedagogical education (with two training profiles) profile "Preschool education, Primary education" in the disclosure of the creative potential of future teachers of preschool education.

Keywords: children's creativity, creative activity, preschooler development, manual labor, artistic labor in preschool education, labor education, development.

Введение. Сегодня возрастает роль и ответственность педагогов в формировании и развитии креативных качеств подрастающего поколения. Ведь сейчас как никогда необходимы инициативные, творческие люди, умеющие решать задачи в нестандартных ситуациях, критически мыслить и принимать правильные решения. Эти качества напрямую связаны с творческим потенциалом человека. Поэтому развитие творческого потенциала необходимо начинать в раннем детстве, создавая планомерно соответствующие условия для реализации творческой активности ребенка. Детский возраст наиболее благоприятен для развития природных задатков. Правильно организованные условия позволяют перерасти этим задаткам в способности, в дальнейшем в талант и гениальность. Поэтому педагогам необходимо прилагать максимум усилий, чтобы не упустить этот момент. Здесь очень важна роль взаимодействия педагогов дошкольного образования и родителей.

Изложение основного материала статьи. В рамках данной статьи рассмотрим возможности художественного труда в развитии творческой активности ребенка.

Понятие «творчество» К.С. Станиславским рассматривается как «напряжение всех духовных сил человека, включая точность наблюдения за явлениями, избирательное запоминание существенного и волю, реализуемую в постоянном поиске ответа на поставленный вопрос» [4].

На наш взгляд, наиболее полное определение понятия «творчество» следующее. «Творчество – категория философии, психологии и культуры, выражающая собой важнейший смысл человеческой деятельности; присущее индивиду иерархически структурированное единство способностей, которые определяют уровень и качество мыслительных процессов, направленных на приспособленность к изменяющимся и неизвестным условиям в сенсомоторных, наглядных, оперативно-деятельностных и логико-теоретических формах. Творчество представляет собой также некоторый аспект развития личности, относящийся к переходу на высокий интеллектуальный уровень. Категория творчества: одаренность, оригинальность, фантазия, интуиция, воодушевление, техническое изобретение, научное открытие, произведение искусства» [3, с. 18].

Мы определяем детское творчество как самостоятельную деятельность ребенка, в результате которой он экспериментирует и создает уникальный продукт (рисунок, поделка, игрушка и т.п.), приносящий ему особую радость и удовлетворение, оно уникально.

Ученые выделяют различные виды детского творчества: музыкальное, изобразительное, литературное, техническое. Каждый вид творчества имеет свою специфику. Очень важен учет возрастных, психологических особенностей детей в воспитательном процессе. Л.И. Божович отмечает, что каждый возрастной этап «характеризуется совокупностью специфичных для него условий жизни и деятельности ребенка и структурой тех психологических особенностей, которые формируются под влиянием этих условий» [1, с. 143].

Понятие творческой активности рассматривается как «свойство личности, проявляющееся в деятельности и общении как оригинальность, созидательность, новизна. Творческая активность – это способность личности инициативно и самостоятельно находить «зоны поиска», ставить задачи, выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, действий, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую» [2].

В кратком педагогическом словаре Рындак В.Г. определяет творческую активность как «стремление ученика к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельному поиску решения проблем, проявления познавательных интересов» [5].

Мы определяем творческую активность детей дошкольного возраста как свойство личности, предполагающую самостоятельность, осмысленность, восприимчивость, способность преобразовывать что-либо и порождать новое. В процессе творческой активности включается интуиция, воображение и умственная активность.

Составной частью трудового воспитания в дошкольном образовании является художественный труд. Художественный труд – это художественная деятельность (изготовление поделок, игрушек, разнообразных предметов из картона, бумаги, природного материала, ткани, волокнистых материалов и т.п.).

Отметим влияние художественного труда на общее развитие ребенка. Развитие мелкой моторики положительно влияет на работу головного мозга. Лепка, шитье, вырезание, склеивание, складывание, сгибание, разрывание, сминание, плетение, работа с бумагой и картоном, природным материалом, конструирование, моделирование, построение аппликационных композиций, рисование, декорирование, измерение – все это тренирует работу рук и является прекрасным средством подготовки к письму и дальнейшему обучению в школе. В процессе художественного труда развивается внимание, речь, воображение, память, мышление, познавательные способности. Развитая речь, память, внимание и мышление в дальнейшем помогут ребенку успешно овладеть учебным материалом.

Очень важно, что в процессе художественного труда активизируются физические силы и ум ребенка. Он думает, как подобрать по размеру части изготавливаемых поделок, какие инструменты применить, как декорировать и подобрать цвет и прочее. На опыте узнает о свойствах различных материалов, учится примерять, развивается глазомер. Часто задает вопросы, придумывает, фантазирует, воображает, творит. Художественный труд помогает развивать сообразительность и смекалку. В.А. Сухомлинский писал: «Мастерство рук – это материальное воплощение пытливости ума, смекалки, творческого воображения» [6, с. 27].

Очень разнообразны и увлекательны виды занятий по художественному труду. Отметим, что именно художественная деятельность в значительной мере помогает раскрывать творческие задатки и способности детей. Известные педагоги предлагали использовать именно такой труд в всестороннем развитии ребенка (Е.Н. Водовозова, Е.А. Флерина, В.Г. Нечаева, Т.С. Комарова, Л.В. Куцакова).

Как показывает наша практика, художественный труд наиболее интересный и привлекательный вид занятий для детей. Дети проявляют огромный интерес, и главное хорошо усваивают новый материал, запоминают и затем используют на практике полученные знания и умения. Художественный труд помогает формировать у ребенка такие качества как целеустремленность, умение довести начатое дело до конца, терпение, выносливость, формирует умения трудовой культуры, экологической культуры, эстетической культуры, эстетический вкус. Детское творчество неразрывно связано с познавательной деятельностью.

На наш взгляд, успехи и достижения детей напрямую зависят от личности воспитателя, его профессиональной подготовки и творческого потенциала. Поэтому профессиональной подготовке педагога дошкольного образования уделяется особое внимание. И от того, насколько сам педагог творческий человек, зависит раскрытие творческого потенциала его воспитанников. Только творческий человек сформирует творческую личность, поможет ребенку привить интерес и любовь к ручному труду. Поэтому в подготовке будущих педагогов необходимо особое внимание уделить циклу эстетических дисциплин, т.к. они максимально способствуют развитию творческой активности студентов.

Отметим, что раскрытию творческого потенциала выпускников педагогических вузов, будущих педагогов дошкольного образования способствует включение в дисциплины педагогической подготовки раздела, касающегося художественного труда. Например, дисциплина «Художественный труд в дошкольном образовании» по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность (профиль) «Начальное образование; Дошкольное образование». Нами разработана и реализуется программа данной дисциплины.

Мы определяем следующую цель изучения дисциплины «Художественный труд в дошкольном образовании»: формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, необходимых для успешной организации и ведения занятий по художественному труду в дошкольных образовательных учреждениях.

Для достижения цели ставятся следующие задачи:

1. Изучить понятийный аппарат дисциплины.
2. Выработать представления о значении и роли трудовой и художественной деятельности в ДОУ.
3. Развить практические умения и навыки обработки поделочных материалов.
3. Развить умения художественного конструирования и моделирования.
4. Развить технологическую культуру.
5. Сформировать потребность и навыки творческого подхода к ведению профессиональной деятельности.

В результате освоения дисциплины бакалавр должен:

Знать:

- основы художественного творчества;
- основы технологической культуры;
- основы художественного конструирования и моделирования;
- особенности развития личности ребенка в художественном труде;
- факторы, определяющие своеобразие детского творчества;
- возрастные и психологические особенности детей дошкольного возраста;
- принципы планирования учебного материала в соответствии с программой дошкольных образовательных учреждений;
- современные технологии художественного развития дошкольников.

Уметь:

- развивать нравственные качества дошкольников на занятиях по художественному труду;
- создавать инновационную развивающую среду дошкольного образовательного учреждения;
- диагностировать достижения детей;
- создавать условия для сотрудничества и активности детей;
- создавать условия для развития творческих способностей детей;
- использовать современные технологии художественного развития дошкольников.

Владеть:

- системой знаний о формах, методах, приемах развития у детей творческих способностей;
- методами и приемами художественного труда;
- методикой обучения детей дошкольного возраста на занятиях по художественному труду.

В содержание дисциплины мы включили следующие разделы:

1. Организация учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста по предмету «Художественный труд в дошкольном образовании».
2. Методика проведения занятий по предмету «Художественный труд в дошкольном образовании».
3. Работа с бумагой, картоном, волокнистым материалом; природным материалом.
4. Художественная обработка различных поделочных материалов.
5. Общая методическая подготовка студентов.

Практические занятия нами проводятся с использованием активных форм обучения. Это на наш взгляд, обеспечивает развитие творческой активности студентов, побуждает к самостоятельному поиску. Особый интерес студенты проявляют к разделам по работе с бумагой и картоном, волокнистыми материалами и природными материалами, изготовлению различных поделок, аппликаций, игрушек из бумаги и картона, моделированию из бумаги, декорированию изделий из ткани, вышиванию, технологии «Папье-маше».

Студентам предоставляется выбор материалов и инструментов для работы над проектами. Совместно со студентами выполняем анализ поделочных работ.

Выводы. Таким образом, для развития природных задатков и способностей детей необходим комплексный подход. Мы считаем, что правильно организованный детский художественный труд мощное средство развития и воспитания. Художественный труд является одним из основных видов творческой деятельности и важнейшим средством развития ребенка.

Литература:

1. Божович. Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1969. – 464 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
3. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – Ин-т философии РАН; под ред. В.С. Степина. – М., 2001. – Т.4. – 605 с.
4. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. [Текст] / Гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т.4. – 912 с.
5. Рындак В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь. Учебно-методическое пособие. – М., Педагогический вестник, 2001. – 81 с.
6. Сухомлинский, В.А. Об умственном воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский; сост. М.И. Мухин. – Киев, 1983. – 224 с.

ИСТОРИЯ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РОССИИ

Аннотация. Повышенное внимание со стороны государства и общества к проблемам семьи, к роли родителей в воспитании подрастающего поколения, обусловило постановку новых задач перед образовательными организациями. Одной из задач является – активное взаимодействие с родителями обучающихся. Создание эффективного механизма взаимодействия возможно только при понимании истории развития взаимоотношений семьи и школы, анализа успехов и неудач на этом пути и определения стратегических целей развития взаимоотношений. Цель статьи – рассмотреть этапы развития взаимоотношений школы и семьи для определения сегодняшнего состояния и перспективы их развития. История взаимоотношений семьи и школы складывается на протяжении нескольких веков. Отмечены 7 этапов становления и развития этих отношений. Дана характеристика каждому этапу с рассмотрением позиции школы и роли родителей в воспитании детей. Обоснована необходимость постановки стратегической цели в развитии взаимоотношений семьи и школы – создание социального союза – «содружества семьи и школы».

Ключевые слова: семья, школа, взаимодействие.

Annotation. The increased attention on the part of the state and society to family problems, to the role of parents in the upbringing of the younger generation, led to the setting of new tasks for educational organizations. One of the tasks is – active interaction with the parents of the students. The creation of an effective mechanism of interaction is possible only if we understand the history of the development of relationships between the family and the school, analyze the successes and failures along this path and determine the strategic goals of the development of relationships. The purpose of the article is to consider the stages of development of the relationship between the school and the family to determine the current state and the prospects for their development. The history of the relationship between the family and the school has been taking shape over several centuries. 7 stages of the formation and development of these relations are marked. A characteristic is given to each stage with consideration of the position of the school and the birth of parents in the upbringing of children. The necessity of setting a strategic goal in the development of relations between the family and the school – the creation of a social union – “the commonwealth of the family and the school” has been substantiated.

Keywords: family, school, interaction.

Введение. В Конституции России зафиксировано, что Россия – социальное государство. Это произошло в 1993 году. С тех пор государство стремится соответствовать выбранному курсу. Происходят многие преобразования, одним из которых стало всесторонняя поддержка семей: финансовая (материнский капитал, налоговые и пенсионные льготы, льготная ипотека, дополнительные выплаты и др.), социальная (повышение статуса семьи и семьи с детьми, программы социального сопровождения и др.) и психологическая (программы личного роста будущих родителей, телефоны горячей линии, центры психологической помощи и др.). Однако, несмотря на повышенное внимание государства к семье, социальные проблемы детей, подростков и молодежи сохраняются: наличие вредных привычек (наркомания, табакокурение, игромания, алкоголизм), правонарушения различной тяжести, беспризорность и безнадзорность, социальное сиротство и суициды. Очевидно, что все перечисленные проблемы связаны с воспитанием подрастающего поколения. Применяемые методы, формы и средства воспитания в семье и школе не дают ожидаемого эффекта.

Правительство нашей страны приняло ряд основополагающих документов, направленных на совершенствование государственной воспитательной политики и укрепление семьи в качестве института воспитания: «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года», «Концепция государственной семейной политики в России на период до 2025 года», в которых воспитание представлено как стратегический общенациональный приоритет, требующий объединения усилий всех социальных институтов общества, повышение качества и эффективности воспитания в образовательных организациях, повышение педагогической компетентности родителей и их ответственности за воспитание детей.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время консолидация усилий образовательных организаций и семьи по воспитанию детей можно выразить формулой «учитель – ученик – родитель», что означает равноправие родителей с учителем и учеником в учебном процессе. Вместе с тем желаемая модель взаимоотношений во многом остается декларативной и желаемого равенства не получается. При этом существуют недопонимания, обиды, а иногда и агрессия между родителями и учителями.

Мы солидарны с мнением Академика В. Алексеева: «для того, чтобы предвидеть будущее, нужно понять прошедшее» [1]. Обратимся к истории отношений семьи и школы в России.

Существуют несколько периодизаций истории взаимодействия семьи и школы, которые провели А.А., Скороход, Е.А. Муляр, Е.С. Пристав [2], М.Н. Попова [3] и другие. Но, на наш взгляд, эти периодизации можно усовершенствовать, взяв за основание – исторические периоды развития образования в России. Кроме того, ни одна из них не намечает перспективы взаимодействия семьи и школы.

В этой связи цель статьи – рассмотреть этапы развития взаимоотношений школы и семьи для определения сегодняшнего состояния и перспективы их развития.

С появлением первых школ стали складываться и взаимоотношения семьи и школы. Эти отношения, начиная с Древней Руси, были разными.

Первый этап – Древняя Русь – православная педагогика. С крещением Руси в 988 году и благодаря князьям Владимиру и Ярославу появляются первые школы при церквях. Целями обучения детей было воспитание души, привитие религиозной морали, формирование нравственных поступков, покорного поведения. Влияние на родителей осуществлялось в процессе влияния на всех прихожан, которых стремились просвещать, привлекая в школы и обучая грамоте для чтения православных книг. В этот период отношение к ребенку было особенное: до 10 лет ребенок считался безгрешным, поэтому он был для взрослого эталоном. Взрослый становился эталоном только для детей старше 10 лет [10].

Воспитание детей являлось семейным делом, а обучение в школе становилось просвещением и детей, и их родителей.

Второй этап – Средние века (XIII-XIV вв.) – монголо-татарское иго. В этот период были закрыты государственные школы, и обучение велось только в монастырских школах. Детей учили грамоте, арифметике, песнопению и некоторым ремеслам. Изучаемые книги носили воспитательный характер, они помогали формировать «правильные» качества у детей и избавить их от греха. Но это были избранные дети, которых монастыри готовили к несению службы Богу. Взаимодействия с

родителями не было, точнее оно осуществлялось в рамках проповедей, причастия и выполнении других религиозных обрядов.

Воспитание детей происходило в семьях, где они получали навыки ведения хозяйства и жизнеобеспечения себя и своей будущей семьи.

Третий этап – эпоха Просвещения – (XVIII в. – середина XIX в.) открытия государственных школ и университетов. Образование стало приобретать светский характер и становилось обязательным в специальных образовательных учреждениях. Но инновации воспринимались народом сложно, так как их не поддерживало духовенство, видя в европейской культуре, которую насаждали Петр I и Екатерина II, угрозу православию. В этот период взаимодействие школ и родителей не было, так как именно родители сопротивлялись направлению своих детей в учебные заведения. Мало того, были созданы закрытые элитарные учебные заведения (для «воспитания новой породы людей»), в которых дети находились все время, встречаясь с родителями лишь несколько раз в год. При этом получило распространение традиция отправлять дворянских детей на обучение за границу, что тоже сводило воспитательную роль семьи к нулю. Нельзя не отметить зарождение женского образования в России, начало которому положило открытие «Императорского воспитательного общества благородных девиц». Это было закрытое учебное заведение, в котором девочки воспитывались жестко и находились под круглосуточным надзором воспитателей [10].

Для низших сословий населения были организованы массовые школы: «цифирные школы» для детей 10-15 лет, в которых осуществлялась подготовка подростков к работе на промышленных предприятиях, «гарнизонные» и «адмиралтейские» школы, в которых готовили мальчиков к солдатской и матросской службе, «горнозаводские школы» для обучения рабочим специальностям. Воспитание детей и подростков в таких школах основывалось на муштре, жесткой дисциплине, а при непослушании – применялись наказания, в том числе и физические. Для крепостных девочек по приказу Екатерины II был открыт «Воспитательный дом». Это была возможность освободиться от крепостной зависимости, так как выпускниц императрица делала лицами третьего чина, зарождающегося сословия.

Родители так же не допускались в складывающиеся взаимоотношения между школой и учениками.

Таким образом, России требовались верноподданные, образованные граждане, воспитание которых взяло на себя государство.

Четвертый этап в истории взаимоотношений семьи и школы (начало XIX – середина XIX века) – это период реформ в образовании. Открывается первый Детский сад, расширяется сеть университетов, появляются первые женские высшие курсы. Вместе с тем министр народного образования С.С. Уваров проповедовал сословное образование, жесткое воспитание, контроль за учебными заведениями и цензуру. В таких условиях речи о взаимодействии с семьями и их привлечении к воспитательному процессу не было. Роль родителей состояла в обеспечении явки ребенка в гимназию, воспитания послушания и дисциплинированности детей. В учебный процесс родителей не посвящали, но они могли быть избранными в попечительский совет (при условии финансовой поддержки гимназии). Попечительский совет решал финансовые вопросы, появляющиеся в гимназии.

Однако появились публикации, в которых ставилась задача – оказания влияния на семейное воспитание. Такие мнения мы видим у декабристов, у В.Г. Белинского [4], А.И. Герцена [5]. Не остались в стороне и педагоги. Так К.Д. Ушинский впервые стал говорить о школе и семье как едином организме, призывая педагогическую общественность обратить внимание на семью как мощный фактор воспитания детей. Все это привело к тому, что стали появляться гимназии (например, вторая гимназия Санкт-Петербурга), которые приглашали родителей для ознакомления с успехами детей. Это были первые шаги по установлению взаимоотношений.

Пятый этап рассматриваемого взаимодействия был со второй половины XIX века до 1917 года. Данный период характерен бурным педагогическим движением, представители которого (М.И. Демин, В.Я. Стоюнин и др.) подвергали острой критике существовавшую в то время систему образования. Школы стали публиковать в печати протоколы педагогических советов, заседания попечительских советов и пр., тем самым информируя родителей о школьных делах. В конце XIX века стали проходить беседы учителей с родителями, причем темы для таких бесед родители могли предложить сами.

Начало XX века связано с реформами П.А. Столыпина, который разработал план создания единой общеобразовательной сети, которая должна была быть доступной для всех социальных слоев населения, центральным звеном предполагалось сделать гимназию.

Были и более радикальные идеи, в частности К.Н. Вентцель предлагал создать «Дом свободного ребенка», в котором обучать детей должны были бы родители, а не учителя. Продолжая работу по повышению роли родителей в воспитании детей, он открыл «Родительский клуб» и «Музей образцовых игрушек». По сути, это начало пропедевтики важности педагогической культуры родителей.

Интересны предложения В.П. Вахтерова, заключающиеся в необходимости выборов представителей родительского сообщества в общий совет школы, организации совместных праздников, проведении педагогических чтений для родителей [8]. В целом данный период можно считать началом сближения позиций семьи и школы по вопросам воспитания детей.

Пятый этап в развитии взаимоотношения семьи и школы начался с 1917 года, когда была разрушена существовавшая система образования и на ее месте строилась новая. Молодая советская республика уделяла повышенное внимание образованию и культуре, так как это два мощнейших проводника идеологии марксизма-ленинизма. П.П. Блонский критиковал механическое отделение семьи от школы, провозглашая союз этих двух социальных институтов [6]. Выдающиеся педагоги (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко) активно включились в процесс создания новой школы, искали и пропагандировали новые формы и методы взаимодействия школы с семьей.

Определенный интерес представляет собой родительский всеобщ, который организовывала школа в 70-х годах прошлого века, как правило, такое педагогическое просвещение было органической частью родительских собраний.

Большой вклад в данный вопрос внес В.А. Сухомлинский, считая педагогику не только наукой для учителей, но и наукой для родителей. Он, отстаивая необходимость формирования и повышения педагогической культуры родителей, разработал непрерывности и единства семейного и общественного воспитания [7]. Очень важным педагог считал посещение родителями специальных курсов еще до прихода ребенка в школу, а также наличие родительской библиотеки в семье. Все это должно было укрепить связь семьи и школы.

Описываемый период времени мы склонны считать «контрольно-консультующим». Дело в том, что школа стремилась контролировать воспитательную работу родителей: посещение детей на дому, оценка школьного места ребенка, сбор информации о посещении детьми внешкольных учреждений и беседы с родителями в случае отсутствия таковых и т.д. При необходимости (недостаточном внимании к детям со стороны родителей) подключались родители-активисты из соответствующего класса, привлекалась общественность с предприятий, где работали родители. Но такие радикальные методы были редкостью, классные руководители вместе с директором школы старались найти взаимопонимания с родителями: проводили беседы, приглашали специалистов, проводили консультации.

Необходимо отметить, что в тот период времени очень высока была роль коммунистической партии советского союза (КПСС) и любое привлечение широкой общественности к проблемам семьи воспринималось родителями как личная трагедия. Может быть поэтому, уважение к учителям, внимание к их указаниям и пожеланиям были столь значимы для родителей, а, следовательно, и для детей.

Седьмой период – это период с 1992 года по настоящее время. Это непростой период для России: экономические и социальные преобразования затронули все сферы жизнедеятельности, в том числе и образование. Растерянность учителей в ценностных ориентирах привела к утрате авторитета учителей в обществе. Вместе с тем, время требует от родителей и школы новых подходов в воспитании, новых форм взаимодействия всех социальных институтов и, прежде всего, семьи и школы.

Перспективной формой такого взаимодействия избрано социальное партнерство, которое представляет собой систему взаимоотношений, построенную на согласовании интересов родителей, учеников и учителей по вопросам обучения, воспитания. В образовательной практике присутствуют несколько типов социального партнерства:

- коммуникативно-дидактический (равенство позиций учителя и родителя в коммуникациях);
- экспертная оценка воспитательного процесса (мнение родителей как экспертов, школа может его учитывать по своему усмотрению);
- управленческое (совместное принятие управленческих решений);
- переговорная площадка [9].

Обобщенный исторический экскурс в становление и развитие взаимоотношений семьи и школы представлен в таблице.

Таблица

Этапы развития взаимоотношений семьи и школы в России

| Этап | Временной период | Тип взаимодействия школы и семьи |
|-----------|---|--|
| Первый | Древняя Русь | Воспитание осуществлялось в семье, в школе происходило просвещение детей и родителей. |
| Второй | Средние века XIII-XIV вв. | Малочисленные монастырские школы, воспитание православными молитвами. Родители отстранены. |
| Третий | Эпоха Просвещения XVIII в. | Независимость государственных школ, отстранение родителей от воспитания. |
| Четвертый | Первая половина XIX века | Публицистическая пропаганда семейного воспитания. |
| Пятый | Вторая половина XIX в. – начало XX века | Период сближения семьи и школы. |
| Шестой | 1917-1991 гг. | Контрольно-консультирующий. |
| Седьмой | С 1992 года по настоящее время | Социальное партнерство. |

На наш взгляд социальное партнерство – это промежуточный тип отношений между противостоянием и содружеством. Следовательно, можно предположить, что следующий этап взаимодействия семьи и школы будет этапом содружества. Согласимся, что отношение между партнерами (даже очень хорошими) и между друзьями все-таки разные.

Содружество – это социальный союз, дружеское объединение. Члены такого содружества ощущают себя членами большой семьи, что предопределяет и тип взаимоотношений. На наш взгляд, это отношения доверия, уважения, заботы друг о друге. В большой семье случается всякое, но всегда находится способ примирения и надежды на лучшее.

В научной литературе нет четкого определения психологии содружества. Но мы полагаем, что в основе такого союза находятся эмоционально-комфортные отношения, на основе которых и выстраиваются любые совместные действия. Установление таких «теплых» отношений очень сложная задача, которая стоит как перед школой, так и перед родителями. Но... если определена цель, то к ней можно прийти. Магистральный путь к этому – забота, любовь и стремление сделать школьные годы детей самыми счастливыми.

Любой родитель будет с уважением относиться к учителям и к школе в том случае, если его ребенку там уютно и комфортно. Следовательно, нам всем нужно немного стать добрее, внимательнее, заботливее и... родители ответят тем же.

Выводы. Взаимоотношения между семьей и школой прошли долгий путь своего становления и развития. Каждая историческая эпоха видела разные роли родителей в воспитании детей: от ничтожной до очень значимой. Такое расхождение было обусловлено многочисленными переломными моментами в истории нашей страны.

1. Крещением Руси и появление письменности. Просвещением и обучение детей могли заниматься только монастырские школы или школы при церквях. Родители участвовать в этом не могли.
2. Средние века – монголо-татарское иго – государственных школ не было, обучение велось в некоторых монастырских школах. Соответственно, никакого взаимодействия не было между школой и семьями.
3. Преобразования России Петром I и Екатериной II затрагивали устои налаженной жизни дворянства. Спротивление дворян нововведениям вызвало отрицание роли родителей в воспитании достойных граждан Российской империи. Именно поэтому появились закрытые учебные заведения для детей.
4. Начало XIX века прогрессивная молодежь и передовые ученые-педагоги публиковали статьи о важности семейного воспитания, повышая тем самым роль родителей в стране.
5. Со второй половины XIX века и до Великой Октябрьской социалистической революции происходили первые шаги по сближению отношений между гимназиями (школами) и родителями: проводились родительские собрания, создавались попечительские советы, были публичные демонстрации успехов учеников.
6. Советский период времени характеризуется повышенным вниманием к семье и её роли в воспитании детей. Очень много внимания уделяли детские дошкольные учреждения и школы родителям: контролировались создаваемые в семье условия для детей, проверялись выполнение родителями обязанностей по воспитанию детей (обратная связь через дневник ученика), родителей обязывали посещать лектории по воспитанию детей. Идеологическая линия КПСС была очевидна, и школа осуществляла взаимодействие с родителями как представитель партии и народа.
7. Переход России на новые экономические и социальные отношения повлияли на взаимоотношения семьи и школы: произошел переход от контрольно-консультирующих отношений к отношениям взаимодействия и сотрудничества. Однако во многом отношения взаимодействия в триаде «учитель – ученик – родитель» остается формальным, и педагогическое сообщество ищет методы, формы и средства перехода от формального уровня к практическому.

Мы полагаем, что в любом развитии очень важен уровень поставленных целей, а точнее намеченный горизонт. Чем выше, масштабнее и перспективнее цели, тем больших успехов можно добиться. В менеджменте такие цели получили название стратегические. В истории взаимоотношений семьи и школы ни разу не было поставлено стратегических целей. Мы сделали попытку их поставить: школа и семья должны создать социальный союз – содружество, – который позволит перейти на новый качественный уровень в воспитании подрастающего поколения нашей страны.

Литература:

1. Алексеев В. Будущее способен предвидеть тот, кто понял прошедшее // Наука и жизнь. – 2007. – №10. – С. 12-19.
2. Белинский В.Г. Собрание сочинений: в 9 т. – М.: Худож. лит., 1979. – Т.4. – 654 с.
3. Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические сочинения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с.
4. Вахтеров В.П. Спор между семьей и обществом // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
5. Герцен А.И. Сочинения. – М.: Гослитиздат, 1958. – 363 с.
6. Заславская О.В., Сальникова О.Е., Кожурова О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы в сфере воспитания: векторы взаимодействия // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №28. – С. 786-790.
7. Попова М.Н. Исторические основы взаимодействия семьи и школы // Педагогическое образование в России. – 2017. – №1. – С. 124-128.
8. Ситаров В.А. Дидактика / под ред. В.А. Сластенина. 3 изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
9. Скороход А.С., Муляр Е.А., Пристав Е.С. Развитие взаимодействия семьи и школы в истории отечественной педагогики и практики // Материалы Междунар. науч. конф. «XXI Царскосельские чтения». – СПб., 2017. – Т. II. – С. 97-101.
10. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви / сост. А.И. Сухомлинская. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 304 с.

Педагогика

УДК 378.

кандидат филологических наук, доцент Юдина Татьяна Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) Федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск)

АУТЕНТИЧНЫЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Цель исследования – обосновать целесообразность использования аутентичных региональных фильмов, представить сценарий урока по введению регионального телесюжета. В статье рассмотрены преимущества выбора аутентичного фильма как средства обучения; раскрыто понятие аутентичных видеоматериалов СМИ, их роль в обучении аудированию; представлена методика введения этновидеоматериалов на уроках русского языка как иностранного (РКИ); разработан авторский методический сценарий видео «День зимних забав в САФУ» – введения аутентичных видеоматериалов региональной тематики СМИ на занятии РКИ. Научная новизна: определена роль региональных источников в формировании лингвокультурологической компетенции инофонов и критерии выбора аутентичных видео для развития лингвокультурной компетенции у инофонов. В результате представлена авторская методическая разработка урока по РКИ.

Ключевые слова: аудирование, русский язык как иностранный, обучение РКИ, аутентичные региональные видеоматериалы, лингвокультурологическая компетенция.

Annotation. The paper aims to justify reasonability of using authentic regional films, a scenario for the introduction of a regional TV plot is presented. The educational potential of authentic films is revealed. The article describes the notion of authentic mass media video recordings, their role in training of listening skills. It provides the methods of introduction of the ethnovidеo recordings during Russian as a Second Language (RSL) lessons. We have developed a methodical scenario for the television story “Winter Fun Games Day at NArFU”, that is the introduction of authentic video recordings with regional media subject matter for a RSL lesson. Scientific originality of the study: the role of regional sources in the formation of linguocultural competence of foreign background has been considered, involves identifying criteria for choosing authentic films when developing pupils’ linguocultural competence. As a result of the research, the author’s development of an RFL lesson.

Keywords: listening comprehension, Russian as Second Language, teaching RSL, video recordings, linguocultural competence.

Введение. В современный период в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) актуализировалась этнопедагогика. Основа этнопедагогике – в формировании лингвокультурологической компетенции у инофонов, которые в процессе обучения должны освоить грамматику языка и «культурологические знания для межкультурной коммуникации» [5, с.72].

Вопросы этничности исследовали педагоги [1; 2; 5; 7], психологи [6], культурологи [8], лингвисты [1; 3; 4; 9; 10]. Автор статьи движется в этом направлении, разрабатывая практическую этнометодическую базу сценариев введения аутентичных региональных видео СМИ по арктической тематике для инофонов Северного (Арктического) федерального университета (САФУ).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования лингвокультурологической компетентности иностранных студентов вузов с целью их адаптации и успешной коммуникации в России, а также в регионе их обучения и временного проживания.

Цель статьи – обосновать целесообразность использования аутентичных региональных видеотекстов на занятиях по РКИ; разработать сценарий по введению аутентичных видео региональной тематики СМИ на уроке РКИ. Для достижения цели решены педагогические задачи: названы преимущества использования аутентичных региональных видеотекстов в процессе обучения инофонов; определяются критерии отбора аутентичных видео как средства формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов; разработан пример урока по тематике; обоснована эффективность создания учебно-методических материалов для занятий по РКИ.

Теоретической базой исследования послужили работы ученых Э.Г. Азимова, А.Н. Шукина [2]; Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [3]; Е.Н. Егоровой [4]; О.Д. Митрофановой, С.А. Хаврониной [5]; Т.М. Юдиной [9, 10]. Методы исследования: теоретические: наблюдение, анализ и синтез; словесные (беседа); наглядные (видеосюжеты); практические (самостоятельная работа). Теоретическая значимость заключается в комплексном применении лингвистического и

лингвокультурологического аспектов обучения инофонов по РКИ. Практическая значимость – разработка авторского методического сценария введения аутентичных видео региональной тематики СМИ на РКИ.

Изложение основного материала статьи. «Аутентичные материалы используются в реальной жизни страны: газеты, программы телевидения» [2, с. 25]. «Аутентичный текст – это продукт речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [2, с. 25]. Видеотексты учат инофонов понимать разговорную речь носителей языка в естественном темпоритме, отрабатывать навыки аудирования; также знакомят инофонов с историко-культурной информацией (лингвострановедческий аспект). Аутентичный видеоматериал позволяет инофонам приблизиться к пониманию мышления русского народа, помогает понять его мироощущение. Назовем критерии выбора аудиоматериалов: доступность, соответствие языковым возможностям инофонов на определенном сертификационном уровне обучения с развивающим началом. Речевая актуальность видео заключается в том, что разговорная речь быстро звучит, поэтому она очень сложная для инофонов. Тематика видео должна способствовать повышению социальной адаптации иностранцев в иносообществе, отражать язык разных сфер общения: учебно-профессиональной, социально-культурной, бытовой. Актуальны видео о дружбе, взаимопомощи людей, о труде, традициях, телепрограммы «Вести». Сюжеты должны быть интересными и актуальными, но не провоцировать агрессию, насилие и другие асоциальные формы поведения.

Лингвокультурологическая компетентность включает не только языковые знания, но и способности инофонов интерпретировать проявления культурных смыслов, отраженных в семантике слов, что позволяет сформировать навыки общения на поликультурном уровне. Аутентичные видеоматериалы раскрывают историю и ценности этносов, показывают природные, географические, социальные, политические особенности регионов; через искусство кино транслируют инофонам информацию о России. Для формирования лингвокультурологической компетенции необходимо брать для анализа видеотексты о культурных традициях разных народов, их этносах. Применение в практике преподавания РКИ этновидео необходимо для воспитания толерантности к культурным традициям народов, помогает построению жизнедеятельности в национальной среде изучаемого языка.

О значимости включения регионального лингвокультурологического компонента в процесс обучения отмечают Э.Г. Азимов, Верещагин, В.Г. Костомаров; О.Д. Митрофанова, С.А. Хавронина, Т.Х. Абдулазимова, П.П. Дохтукаева, С.С. Тазуркаева, Т.М. Юдина. Региональная лингвокультурология формирует у инофонов причастность к культуре региона временного пребывания, коммуникации с людьми региона. В Архангельске в САФУ учатся студенты из многих стран мира, 4 года они живут на Севере, рядом с Арктикой, конечно, их интересует культура народов Русского Севера, мировоззрение людей и особенности выживания на Севере. В структуру и содержание региональной лингвокультурологической компетенции иностранных студентов входят региональные фоновые знания, лексика с регионально-культурной семантикой и лингвокраеведческие навыки и умения. Для продуктивной коммуникации студентам нужно знать севернорусские феномены, с которыми можно познакомиться при просмотре региональных сюжетов СМИ. Адаптация инофонов (способность к коммуникации в условиях регионального социума) возникает в процессе приобретения инофоном региональной лингвокультурной компетенции в процессе изучения русского языка. Инофон должен знать общеупотребительную лексику, ландшафтные и социальные реалии региона обучения, чтобы реализовывать коммуникационные интенции с представителями регионального иноязычного сообщества. «Диалог культур обеспечивает взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, к которому ведет осознание своей и чужой культуры» [1, с. 6].

Для выполнения этой задачи преподаватели выбирают видео об историческом прошлом регионов, их известных ученых, о культурных и политических деятелях. Автор статьи, с целью создания регионального методического пособия по введению видеоматериалов для обучения инофонов в вузе, являясь учеником и последователем московской школы РКИ при ИРЯиК МГУ, уже обращался к региональной тематике [9, 10]. Национальные особенности любых народов отражены в видеосюжетах СМИ о праздниках, которые отражают национальный дух, традиции. Средства народной педагогики: фольклор, праздники. «Использование культуролого-краеведческих практик в вузовском преподавании позволяет стимулировать процесс культурологизации образования. Использование регионального материала в формате народной педагогики способствует духовному обогащению, нравственному воспитанию, удерживает от антинациональных проявлений» [6, с. 81]. Т.М. Юдина разработала материалы «о процессе наречения имени у народов Севера: энцев, чукчей, нганасанов, ненцев»; подготовила подкасты «о промыслах, праздниках и обрядах, ориентированных на изучение ценности социума Крайнего Севера» [9, с. 617]. Педпотенциал регионально-документальных источников предполагает единство языкового и культурного обучения и воспитания обучающихся. «Феномен культурного наследия предполагает погружение в историко-культурный контекст» [8, с. 269].

Студентов-инофонов необходимо научить просматривать репортажи, быстро определять идеи, смысл текста. Инофон должен понять и в нескольких предложениях передать содержание текста, перефразировать текст. Работа с аутентичным текстом: просмотр видео и пересказ – одно из обязательных заданий на экзамене по иностранному языку по стандарту В4. Для отработки навыков необходимы примеры-образцы, поэтому преподаватели разрабатывают методические пособия с примерами апробированного анализа видеотекстов. Цель статьи – представить пример из нашего методического пособия.

В процессе введения видеоматериалов инофонам рекомендуется представлять три группы заданий: 1) *предпросмотровые* задания: нацелены на освоение инофоном фоновой информации, ключевых слов и прагматики, «прецедентного» комментария; 2) *просмотровые* задания: направлены на осмысление и понимание информации. Видео со звуком демонстрируется инофонам не менее четырех раз. После *первого просмотра* студенты осваивают лексику текста. После *второго* – студенты отвечают на вопросы: «кто?», «что?», «когда?», «почему?»; структурируют информацию. После *третьего* демонстрирования инофоны уже осмысленно понимают информацию. После четвертого – студенты записывают сюжет; 3) *послепросмотровые задания*: три типа: а) задания на определение смысла телематериала; б) чтение транскрипта, выявление языковых особенностей, в) сравнение типов освещения подобных тем в России и в их родной стране. Подробнее о поэтапном введении этновидео представлено нами в предыдущей статье [10]. Методическая разработка урока РКИ. Использование видеотрейнера из программы «Медиа-центр САФУ «Арктический мост» (уровень В3). Приведем транскрипт видеосюжета «День зимних забав в САФУ».

Январь. 2019 г. Северный Арктический федеральный университет. Учитель физкультуры: «На старт!» – «Внимание!» – «Марш!» И команды студентов, соревнуясь на скорость, взбегают на снежную гору. Две команды студентов берут снежную крепость. Студенты играют и веселятся на снегу.

Корреспондент комментирует: Взятие снежной крепости, пожалуй, самая зимняя забава! Выпустить пар; побороться за призы! Творчески подойти к созданию снежных фигур и принять участие в спортивных стартах. День российских студенческих отрядов студенты САФУ отметили на свежем воздухе. Удары запрещены, но бойцы отрядов «Помор-спас САФУ» (показывают студента в форме: САФУ: «Помор-спас») приходят на помощь. А кто предпочитает мирное состязание и склонен созидать, есть «Конкурс снежных фигур». Скульпторы работают подручными средствами: в дело идут подручные инструменты, кухонные принадлежности и даже расчески» (показывают инструменты: ножовки, маленькие пилы,

расчески). Работа непростая, требует не только серьезного творческого подхода, но и физических сил. Рассказывает студентка: «У нас был большой куб снега, мы вырезали из него сначала большую волну, потом камень, потом уже вылепили морского котика. Котика взяли мы потому, что он в Арктике распространен». Автор: На реализацию творческой идеи и превращению двухметрового снежного куба в произведение искусства у каждой команды было шесть часов. Преподаватель физкультуры продолжает: «Начали мы в десять (10.00) утра, а сейчас уже не знаю сколько, но мне подсказывает, что сейчас два часа дня, поэтому уже соревнуются четыре часа. Время еще есть. Можно все доделать и представить на строгий, но справедливый суд жюри».

Корреспондент: «Понемногу все отсекается и из снега проявляются контуры главного корпуса университета, вымышленные персонажи и представители арктической фауны. Студентка: «Мы решили выбрать нарвала, так как, во-первых, у нас была тематика «Арктика», и мы решили обратить на это внимание: на то, что он находится в Красной книге». Жюри оценивает не только внешний вид скульптур, но и заложенный в произведение смысл, так что мечта многих студентов: Автомобиль, – предстает символом студенческих объединений. Студент говорит: «У нас нет зеркал, заднего вида у нас нет, деталей тормоза, потому что мы не останавливаемся на достигнутом и едем дальше, достигаем большего, нет зеркал, потому что мы не оглядываемся назад и всегда идем к новым победам! Можете присесть в машину, прокатиться!».

Судья: «В этом году постарались быть оригинальными! Некоторые работы неожиданные! Тема у нас всегда классическая: «Север. Арктика». И обычно делают тюленей да белых медведей, а в этот раз у нас ни одного белого медведя! Да! Но без совы не обошлось, но все – равно работы какие-то новые появились, и они связаны с Севером и с университетом! Интересно!».

Корреспондент: «Первое место присудили скульптуре «САФУ: наш дом!» от команды «Профсоюзы университета», на втором месте «Северный арктический единорог» команды Канады «Желтые тюльпаны» Совета студенческого управления Высшей инженерной школы, бронза у «Морского котика» команды «Очумелых ручек» студентов Совета студенческого управления Высшей школы естественных наук и технологий». Пока снежные скульпторы наносили последние штрихи, День зимних забав продолжался в самой динамичной и оригинальной форме.

Анатолий Земских. «Медиа-центр САФУ «Арктический мост».

Предпросмотровые задания. Блок заданий: 1. Напишите в словарь *фоновую информацию* (названия географических объектов, личные имена):

Архангельск, САФУ, зимняя забава, День российских студенческих отрядов, снег, снежная крепость, снежная скульптура, «Арктика», «Помор-спас САФУ», бойцы студенческих отрядов «Помор-спас САФУ», «Конкурс снежных фигур», Север, Университет, Красная книга, «САФУ: наш дом!», команды: «Профсоюзы университета», «Желтые тюльпаны» Совета студенческого управления Высшей инженерной школы, «Очумелые ручки» студентов Совета студенческого управления Высшей школы естественных наук и технологий», «Медиа-центр САФУ «Арктический мост».

2. Выпишите *ключевые слова и словосочетания*, использованные в видеофрагменте: «На старт!» – «Внимание!» – «Марш!»; зимняя забава, снежная крепость, выпустить пар, побороться за призы, снежные фигуры, большая волна, белый медведь, тюлень, морской котик, сова, автомобиль, работы связаны (с чем?) с Севером и с университетом, жюри, вырезали (что?) автомобиль, вырезали (из чего?) из снега, двухметровый снежный куб, творческая идея, время еще есть, мирное состязание, спортивные старты, представители арктической фауны.

II. Просмотрите фрагменты видео без звука, но с комментариями учителя.

III. Выполните следующие лексико-грамматические задания.

1. Объясните понятия: зимняя забава, «На старт!» – «Внимание!» – «Марш!»; бойцы студенческих отрядов, взятие снежной крепости, выпустить пар, побороться за призы, «Красная книга», подручные инструменты, работа непростая, справедливый суд жюри.

2. Вставьте предлоги: *в, для, по, между, о, с, на*. Варианты.

Принять участие (... спортивных стартах); творчески подойти (... создание снежных фигур); в этот раз у нас не было (... белый медведь).

3. Образуйте прилагательные от существительных: *Север, Арктика, Архангельск, университет, снег, зима, медведь*.

4. Определите значение подчеркнутых слов и фраз.

1. «Взятие снежной крепости, пожалуй, традиционная зимняя забава! 2. Начали мы в десять (10.00) утра, а сейчас уже не знаю сколько, но мне подсказывает, что сейчас два часа дня. 3. И обычно делают тюленей да белых медведей, а в этот раз у нас ни одного белого медведя!

Просмотровые задания. I. А. Просмотр видео со звуком первый раз. Б. Ответьте на вопросы. 1. Как называется видеосюжет? О чем сюжет? (О спортивных стартах (состязаниях)). 2. Какое значение имеет сочетание зимние забавы? (Зимние игры, соревнования). Какие виды состязаний входят в соревнования? («Взятие снежной крепости»; «Конкурс снежных фигур»). 3. В какой день проходят соревнования? (В День российских студенческих отрядов). 4. Какая тематика «Конкурса снежных фигур»? (Русский Север, Арктика). Сколько часов отводится на конкурс и соревнования? (6 часов). 5. Сколько уже длится соревнования? (4 часа). Сколько осталось? (Полтора или два часа). 6. Какие животные Арктики занесены в «Красную книгу»? (нарвал, или морской котик, белый медведь). 7. Почему студенты вылепили морского котика? 8. Почему студенты вылепили контур главного здания САФУ? 9. Почему студенты вылепили автомобиль? 10. Кто такие бойцы отрядов «Помор-спас САФУ»?

В. Выберите из предложенных утверждений правильные:

1. Студенты САФУ довольны праздником «День зимних забав?» (Да – Нет); 2. «День зимних забав?» отмечают в САФУ каждый год? (Да – Нет); 3. Жюри положительно относится к тематике скульптур в 2019 года (Да). Сделаны ли в этом году скульптуры «Белый медведь», «Тюлень»? Да – Нет (Нет). 6) Просмотрите телесюжет второй раз, проверьте ответы.

Послелесмотровые задания. 1. Просмотр (третий раз). Прочтите транскрипт. 2. Сравните свой ответ с оригиналом. Как вы поняли текст (в процентном соотношении). 3. Назовите слова, отражающие позитивное отношение к русским зимним забавам. 4. Подчеркните слова, традиционные для СМИ. 5. Назовите проблемы аутентичного видеотекста. 6. Просмотр (четвертый раз). Сравните способы освещения российскими журналистами проблемы игр и развлечений с тем, как подобные события информируются в СМИ в вашей стране. 7. Задайте вопросы по содержанию сюжета.

Выводы. Соответственно цели и задачам мы раскрыли в статье роль использования аутентичных этновидео в обучении инофонов; назвали типы поэтапного введения видео как средства обучения; определили критерии выбора видеотекста для развития лингвокультурологической компетенции у инофонов как основы для практической коммуникации в ином социуме.

Аутентичные видео можно отнести к средствам обучения, которые оптимизируют, улучшают, ускоряют процесс изучения языка. Введение региональных видео позволяет инофону понять разговорную речь носителей региона проживания инофона, активизирует аудирование. Видеофильмы на РКИ – информативное учебно-воспитательное средство обучения инофонов.

Видео отражает историко-культурную информацию. Видео «День зимних забав в САФУ» отразил культуру и национальные игры северного народа, в частности, студентов данного вуза, фильм вызвал интерес инофонов к изучению новых языковых единиц, включая диалектные слова и фонетику севернорусского говора. Видеотекст был понятен, побудил к воспоминаниям о национальных играх на родине инофонов и рассказу о них. Результаты работы показали необходимость применения видео региональной тематики СМИ для диалога культур. Требуется новые разработки-практикумы для анализа наглядно-иллюстративного аутентичного регионального этновидеоматериала.

Литература:

1. Абдулазимова Т.Х. Поликультурность в обучении языку как стратегия культурного самоопределения в эпоху глобализации / Т.Х. Абдулазимова, П.П. Дохтукаева, С.С. Тазуркаева // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 4. – С. 4-6.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Егорова Е.Н. Лингвокультурологический вокабуляр современного студента (изучение интерпретационных реакций) / Е.Н. Егорова // Развитие северо-арктического региона: проблемы и решения в гуманитарной сфере: материалы научной конференции (Архангельск, 10-14 апреля 2017 г.). Северный (Арктический) федеральный университет. – Архангельск: САФУ, 2017. – С. 43-46.
5. Митрофанова О.Д. Этнометодика как одно из перспективных направлений преподавания РКИ / О.Д. Митрофанова, С.А. Хавронина // Уроки русской словесности. Сборник научных трудов. – Тула-Москва: Изд-во ТулГУ, 2017. – С. 72-73.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М: Юрайт, 2019. – 460 с.
7. Пирожков Г.П. Использование культуролого-краеведческих практик народной педагогики в преподавании / Г.П. Пирожков, И.Г. Пирожкова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2016. – №9 (111). – С. 80-82.
8. Фельдт И.Н. Возможности реализации потенциала культурного наследия Крыма и Арктики в контексте бинарной оппозиции "юг-север" / И.Н. Фельдт // Актуальные вопросы охраны и использования культурного наследия Крыма: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции 2019. – Симферополь: Ариал, 2019. – С. 269-273.
9. Юдина Т.М. Особенности процесса наречения у народов Севера / Т.М. Юдина // Проблемы обеспечения экологической безопасности и устойчивое развитие арктических территорий: сборник материалов Всероссийской конференции с международным участием II Юдахинские чтения (24-28 июня 2019 г.) / Министерство науки и высшего образования РФ, Уральское отделение РАН, Федеральное государственное учреждение науки ФИЦКИА им. Н.П. Лаврова РАН, САФУ. – Архангельск: «Ом-медиа», 2019. – С. 617-623.
10. Юдина Т.М. Использование видео по северной народной культуре на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) / Т.М. Юдина, А.А. Ипатов, Н.С. Мацевка // Развитие Северо-Арктического региона в гуманитарной сфере: локальное и глобальное: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Архангельск, 23-25 апреля 2020 г.). Сев. (Аркт.-тич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2020. – С. 192-197.

Педагогика

УДК 37.025.8

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье автор раскрывает особенности развития воображения младших школьников на уроках литературного чтения, а также новые методологические подходы при работе над сказкой в начальной школе. Кроме того, в статье обосновывается взаимосвязь занятий литературным чтением и развитием воображения младших школьников в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: воображение, развитие, формирование, младший школьный возраст, способности.

Annotation. In the article, the author reveals the peculiarities of the development of the imagination of junior schoolchildren in literary reading lessons, as well as new methodological approaches when working on a fairy tale in elementary school. In addition, the article substantiates the relationship between literary reading and the development of the imagination of primary schoolchildren in the process of educational activity.

Keywords: imagination, development, formation, primary school age, abilities.

Введение. Формирование творческой личности – одна из важнейших задач педагогической науки. Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Для того чтобы они могли проявить свои задатки и таланты, необходимо обязательный контроль взрослых. Обучение должно быть направлено на то, чтобы помочь младшему школьнику правильно использовать свои способности, которые присущи каждому ребенку.

В младшем школьном возрасте процесс воображения тесно связан с его игровой деятельностью и процессом восприятия. Так как у детей пока отсутствует опыт, ему неинтересно слушать, ему интересно наблюдать. До тех пор, пока речь ребенка находится в процессе своего развития, ребенок активно использует воображение в своих играх, тем самым обогащая свой социальный опыт.

Изложение основного материала статьи. Наиболее благоприятным, сензитивным возрастом для развития воображения считают младший школьный возраст [6, с. 48]. Именно в это время дети не видят грани между фантазией и реальностью, а продукты их воображения удивляют даже взрослого человека. Зачастую переживания, испытываемые младшим школьником в процессе фантазирования, носят такой глубокий эмоциональный характер, что ребенок испытывает желание о них рассказать. Такое желание нередко родители определяют как лживость.

Выделим некоторые особенности развития воображения в младшем школьном возрасте:

1. Активное развитие воссоздающего воображения.

В младшем школьном возрасте развивается воссоздающее (репродуктивное) воображение, предполагающее создание образов по словесному описанию или условному изображению, и творческое (продуктивное) воображение, которое

отличается значительной переработкой исходного материала и созданием новых образов. Основное направление в развитии воображения в младшем школьном возрасте заключается в поэтапном переходе к отражению действительности на основе накопленных знаний, от простого комбинирования представлений к эффективному их комбинированию.

Если ребёнку 4-6 лет достаточно изобразить человека с помощью отдельных фигур, то к 8-10 годам он будет применять плавно переходящие линии, а на руках появятся пальцы. Таким образом, ребёнок старается как можно более четко и правильно отразить действительность [2, с. 61].

В учебной деятельности при общем развитии способности саморегуляции и управления своей интеллектуальной деятельностью воображение становится все более управляемым и контролируемым процессом, и образы его возникают в рамках учебных задач, связанных с определенным содержанием учебной деятельности. Школьное обучение способствует интенсивному развитию воссоздающего воображения. В процессе учебной деятельности младшим школьникам сообщается много сведений, что требует от них постоянного воссоздания образов, без которых невозможно осмыслить учебный материал и усвоить его, т. е. воссоздающее воображение младшего школьника с самого начала обучения включено в целенаправленную учебную деятельность. Основой для воображения младшего школьника служат его представления. Поэтому развитие воображения в большей мере зависит от сформированной у ребенка системы тематических системы понятий и представлений о различных предметах и явлениях окружающего мира.

2. Реальность детского воображения.

Вопрос о реальности детского воображения связывают с вопросом об отношении возникающих у младших школьников образов к действительности. Реализм детского воображения проявляется во всех активных формах деятельности: в игре, в изобразительной деятельности, при слушании сказок и пр. В игре, например, у ребенка с возрастом наблюдается требовательность к правдоподобию в игровой ситуации.

Исследования педагогов показывают, что хорошо известные события ребенок старается изобразить реально, как и происходит в жизни. В других случаях изменение действительности вызывается незнанием, неумением связно, последовательно изобразить события жизни. Реализм воображения младших школьников очень ярко проявляется в подборе атрибутов игры. У младшего школьника в игре все может быть всем. У младших школьников уже происходит отбор материала для игры по принципам внешнего сходства.

Младший школьник также производит отбор материалов, необходимый для игры. Отбор осуществляется по принципу совместимости данного материала к настоящим предметам, по принципу возможности производить с ним настоящие действия.

Главным действующим лицом игры у младших школьников 1-2 классов является кукла. С ней ребенок может осуществлять любые игровые действия. Ее можно кормить, одевать, ей можно также выражать свои чувства. Иногда дети для этой цели используют живого котенка, ведь его можно по-настоящему кормить, укладывать спать и др.

Дети вносят в ход игры свои дополнения, тем самым придавая игре и героям воображаемые черты, которые приближают их к реальной действительности.

А.Г. Рузская утверждает, что дети младшего школьного возраста не лишены фантазирования, находящегося в разладе с действительностью, что характерно еще в большей степени и для школьников (случаи детской лжи и др.). «Фантазирование такого вида играет ещё важную роль и занимает свое место в жизни младшего школьника. Однако это не является простым продолжением фантазирования младшего школьника, который сам верит в свою фантазию, как в реальность. Школьник 9-10 лет уже понимает «условность» своего фантазирования, его несоответствие действительности» [4, с. 49].

Сознание младшего школьника включает как конкретные знания, так и построенные на их основе интересные воображаемые образы. Реализм воображения включает в себя создание образов, не противоречащих действительности, но не обязательно являющихся прямым воспроизведением всего, что воспринимается в жизни.

3. Развитие элементов репродуктивного, простого воспроизведения.

Данная черта детского воображения основывается на том, что в своих играх, младшие школьники повторяют действия и роли, которые наблюдают у взрослых, истории, которые они видели в кино, в жизни школы, семьи и т.д. Центральное звено игровой деятельности – дублирование в жизни событий, произошедших в жизни ребенка; сюжетная линия игры – воспроизведение увиденного, пережитого и обязательно в той же последовательности, в которой это происходило в реальности.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, ребенок дошкольного возраста и младшего школьного возраста может нафантазировать себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет объектам своей фантазии и меньше их контролирует, и поэтому фантазии и воображения у детей, естественно, больше чем у взрослого человека.

Так, информация, на основе которой развивается воображение, у детей немного беднее, чем у взрослых, а также природа элементов, дополняющих этот материал, его качество и многообразие в большей мере уступают таковым у взрослого. Из всех перечисленных выше форм связи с реальностью детское воображение в той же степени, что и взрослое, имеет только первую, а именно реальность тех элементов, из которых оно построено.

4. Возможность создания различных ситуаций.

В.С. Мухина отмечает, что в младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразные ситуации. Формируя в игровых ситуациях дополнение одних предметов другими, воображение переходит и в другие виды деятельности [3, с. 62].

В процессе учебной деятельности школьников, которая в младших классах начинается с наблюдения, важную роль играет уровень развития таких познавательных процессов, как: внимание, память, восприятие, наблюдение, воображение, память, мышление. Развитие и совершенствование воображения будет более эффективным при целенаправленной работе в этом направлении, что окажет своей воздействию на развитие креативности и познавательных интересов младшего школьника.

5. Разделение игры и труда.

В младшем школьном возрасте осуществляется разделение деятельности на игровую и трудовую, то есть деятельность, осуществляемую ради удовольствия, которое младший школьник будет получать в процессе деятельности, и деятельность, имеющая целью достижение определенного результата. В этом и есть различие между игрой и работой.

6. Дополнение недостающего опыта посредством воображения.

Немалую часть своей активной деятельности младшие школьники осуществляют с помощью воображения. Для них игра – плод работы воображения, они с увлечением занимаются творческой деятельностью, психологической основой которого является творческое воображение.

Творческое воображение обогащает восприятие школьника элементами пройденного опыта, личностными переживаниями ребенка, объединяет прошлое и настоящее через обобщение, связь с эмоциями, чувствами, ощущениями, идеями. С помощью воображения осуществляется планирование и постановка целей, при которых будущий результат деятельности младшего школьника создается в воображении, существует в его сознании и направляет его деятельность на

получение желаемого результата. Воображение дает возможность запланировать, создать образ будущего (положительные или отрицательные последствия определенных действий, ход взаимодействия, содержание ситуации) путем обобщения элементов прошлого опыта ребенка и установления причинно-следственные связи между его элементами.

Кроме того, воображение является фундаментом для понимания младшими школьниками других людей и межличностного общения, способствует формированию эмоций и состояний, проживаемых другими в определенном отрезке времени. Значит, воображение занимает важное место в формировании психических качеств ребенка, наполняя собой творческий, интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий компоненты; является обязательной частью учебной деятельности и других видов деятельности, коммуникации и познания младших школьников: участвует в произвольной регуляции познавательных процессов ребенка, влияет на характер развития эмоционально-волевых процессов, обеспечивает целенаправленное планирование и составление графиков различных видов деятельности. Таким образом, формирование воображения в психическом развитии младшего школьника имеет очень важное значение.

7. Зависимость воображения от поведения и намерений ребенка.

Этому возрасту присуща активизация воссоздающего, а позже и творческого воображения. Центральная линия его развития – подчинение воображения сознательным намерениям младшего школьника, то есть оно становится произвольным.

8. Опора на конкретные предметы.

Отличительной чертой воображения младшего школьника также является его опора на конкретные предметы, без которых им сложно создавать воображаемые образы. Тот есть, чтобы прочесть и рассказать, ученик опирается на изображение, на предлагаемый автором образ. Без этого дети затрудняются рассказать, описать читаемый материал. На ранних этапах обучения воображение младшего школьника опирается на конкретные объекты, однако далее слово начинает появляться на первом месте.

Проанализировав особенности развития воображения учащихся первого года обучения в начальной школе, следует раскрыть взаимосвязь занятий литературным чтением и воображения в процессе учебной деятельности. Несомненно, развивать свое воображение можно по-разному, но это необходимо осуществлять в любой деятельности, ведь без воображения она не может привести к желаемым результатам.

Согласно программе, на уроках литературного чтения младшие школьники только поверхностно знакомятся с особенностями сказки как жанра фольклора. Можно отметить две важные черты сказки: наличие художественного вымысла и оригинальность композиции (зачин, повторы и концовка). В сказке обычно повторяется главный эпизод, контрастирующее событие происходит в последний раз после повторяющегося эпизода, и следует финал. В учебниках по литературному чтению представлены разные сказки (авторские и народные, русские и зарубежные), их количество и тематика зависят от программы, по которой составлен учебник [1, с. 213].

Известно, что сказки о животных, волшебные и социальные сказки входят в программу обучения в начальной школе. Методика предлагает общее направление работы со сказками в зависимости от их принадлежности к тому или иному жанру. Однако не всегда учитывается неоднородность жанра сказок, не определяется необходимый объем навыков, которые нужно сформировать у младших школьников при чтении различных видов сказок.

Так, именно знание литературных основ поможет педагогу лучше понять роль сказки, определить те приемы и методы, которые будут соответствовать данному типу сказки и способствовать формированию нужных навыков и развитию ребенка в учебном процессе в целом.

Работа со сказкой способствует созданию у детей нужного эмоционального тона для восприятия, настроя их на то, что не бывает однотипных сказок, что каждая сказка по-своему необычна и прекрасна.

Основной целью нашего исследования является учет новых методических подходов при работе над сказкой, которые сложились за последние несколько десятилетий, и определение о передовом педагогическом опыте их применения в начальной школе [2, с. 31].

Работа со сказками – это одновременно лечение и диагностика различных проблем ребенка, поле для формирования творчества младшего школьника.

В методике обучения литературному чтению в современное время появились новые подходы к чтению некоторых жанров, а также методы работы с ними. Начать работу со сказкой можно в раннем возрасте с пересказа. Вы можете разыграть с детьми такие сказки как «Маша и Медведь», «Лисица и Журавль», «Лиса и Рак». Для формирования умения выделять самые важные действия в сказке, а также для определения структуры сказки можно использовать различные наглядные средства обучения.

Самый простой тип визуальных моделей – это модель сериационного типа, которая представляет собой постепенно увеличивающиеся полосы различного размера. Учитель в процессе работы обсуждает с детьми, какого героя сказки можно заменить определённой полосой. Далее школьникам учитель предлагает собрать свои личные заместители в том порядке, какой указан в произведении. Данный прием призван помочь ученикам выявить логику сказки, внимательно проследить за происходящими событиями.

После освоения младшими школьниками сериационных моделей, рекомендуют применять двигательное моделирование. Этот вид работы имеет отличительную черту: учитель читает сказку, а ученики выполняют все необходимые действия.

Для того чтобы работать с данным видом моделирования, заранее готовятся кружки одинакового размера, но разного цвета для обозначения определенного персонажа сказки. Например, к сказке «Лиса и Рак» нужны такие круги: оранжевый (лиса), красный (рак). Далее ученик может использовать заместители на основе цвета или величины героев сказки, но при этом нужно, чтобы он понимал принцип замещения, мог объяснить какой круг замещает определённого героя сказки [3, с. 83].

В некоторых сказках могут преобладать два типа моделирования: двигательный и сериационный тип. В этой ситуации дети сначала вспоминают сказку, решая, какого героя в каком круге применять. Затем учитель рассказывает сказку, а обучающиеся указывают на нужный круг и выполняют с ним заданные действия.

Постепенно школьники учатся соотносить два типа реальности (изображенную и изображающую, моделирующую и смоделированную), применять в работе каждую из них. У младших школьников есть возможность сочинять свои рассказы, истории, сказки, то есть в творчество включаются фантазия, воображение, речь и мышление.

Существуют и другие методы работы со сказкой, например, работа по принципу антитезиса: добро противопоставляют злу, разум противопоставляют глупости, трудолюбие противопоставляют лени. Поэтому при чтении нужно четко выделять определённые места особой интонацией, с целью формирования впечатления от сказки и помощи детям понять ее замысел.

Не менее часто используется техника исполнения, при которой педагог, рассказывая сказку, выделяет черты характера положительных и отрицательных героев, чтобы младшие школьники могли понять, что это за герой и как к нему относиться.

При работе со сказкой эффективным является применение техники использования схем, в которой детям предлагается найти главных героев сказки и установить связи между ними, проследив сюжет произведения. Эта работа помогает скрасить события сказки, выделить возможные причины происходящего.

Современные исследователи жанра сказки выделяют особый вид работы – сказкотерапию. Она представляет собой погружение ребенка в сказочную атмосферу, наделение его способностью менять ход сюжета, фантазируя и дополняя события [7, с. 94]. Сказочная терапия заключается в анализе и определении главной сути содержания сказки. Работа направлена на понимание взаимосвязи смысла сказочного сюжета и реальной жизни.

Вариантом другого вида работы над произведением может быть способ рассказать сказку и придумать ее концовку. Интересным дополнением к работе детей в сказочной терапии может быть сочинение собственных сказок. Это занятие пробуждает у них желание фантазировать и развивает интерес к учебной деятельности.

Таким образом, на уроках литературного чтения возможно использовать различные методы развития воображения младших школьников.

Выводы. Таким образом, в психологии и педагогике проблема воображения занимает особое место, так как воображение, как психическое явление, играет в жизни человека огромную роль. По мнению многих психологов, воображение обогащает процессы познания и мышления, играет огромную роль в преобразовании объективной действительности. Воображение является познавательным психическим процессом и занимает особое место в жизни человека.

Литература:

1. Ванник, М.Э. Развиваем творческое воображение у детей / М.Э. Ванник // Наши дети. – 2019. – № 4. – С. 21-22.
2. Вергелес Г.И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. – № 100. – С. 34-42.
3. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. – М.: Просвещение, 2007. – 278 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческих способностей. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
6. Рузская, А.Г. Некоторые особенности воображения младшего школьника / А.Г. Рузская. – Москва // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебное пособие / Сост. И.В. Дубровина, Анна Михайловна Прихожан, В.В. Зацепин. – Москва: Академия, 1999. – С. 159-163.
7. Савенков А.И. Развитие творческого мышления. – Самара: Федоров, 2016. – 32 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Юртаева Ольга Алексеевна
ГБОУ ДПО «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Цель статьи обосновать роль профессиональной компетентности педагога в формировании функциональной грамотности школьников. Задачами исследования является анализ сущности понятий «грамотность», «функциональная грамотность», «компетентность», «профессиональная компетентность». В статье выполнен анализ ключевых компетенций функциональной грамотности, виды и содержания функциональной грамотности, основные её компоненты. Гипотеза исследования основана на предположении о том, что предложенные компетенции многогранной педагогической деятельности будут эффективно влиять на уровень сформированности профессиональной компетентности учителя, направленной на формирование функциональной грамотности школьников. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогических источников, анализ, сравнения обобщения и синтез.

Ключевые слова: грамотность, компетентность, компетенции, профессиональная компетентность педагога, функциональная грамотность.

Annotation. The purpose of the article is to substantiate the role of professional competence of a teacher in the formation of functional literacy of schoolchildren. The objectives of the study are to analyze the essence of the concepts of "literacy", "functional literacy", "competence", "and professional competence". The article analyzes the key competencies of functional literacy, the types and content of functional literacy, its main components. The hypothesis of the study is based on the suggestion that the proposed competencies of multi-faceted pedagogical activity will effectively influence the level of formation of professional competence of the teacher, aimed at the formation of functional literacy of schoolchildren. Research methods: theoretical analysis of psychological and pedagogical sources, analysis, comparison, generalization and synthesis.

Keyword: literacy, competence, competencies, professional competence of the teacher, functional literacy.

Введение. В Законе Российской Федерации «Об образовании» сказано, что образование – 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 определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [9].

На сегодняшний день перед обществом и школой стоит задача, касающаяся подготовки личности нового времени, поэтому ключевой идеей современного образования является развитие личности обучающихся, имеющие высокие духовные потребности, развитые умения самостоятельного планирования целей и реализации их в определенной практической деятельности.

Основу современного образования составит подготовка личности к активной жизни в глобальной информационной среде. То есть, в условиях глобализации от обучающегося требуется овладение способами взаимодействия с миром через исследование, проектирование, деятельность, коммуникацию и рефлексию, необходимых для осуществления процесса, связанного с грамотностью молодежи, которая выступает одним из факторов социального благополучия.

Изложение основного материала статьи. По мнению Б.С. Гершунского, образованность – это грамотность, доведение до общественного и личного необходимого максимума и предполагает наличие достаточно широкого кругозора по самым различным вопросам жизни человека и общества [2].

В современном понимании грамотность – это не просто умения читать, писать и считать, а подготовленность к дальнейшему развитию в школьника образовательного потенциала.

Содержание понятия «грамотность» связывают с элементарной функциональной грамотностью личности. Элементарная грамотность рассматривается как способность личности школьника использовать основные способы познавательной деятельности таких как: чтение, письмо, язык, компьютерная грамотность, необходимых для достижения элементарных целей.

В свою очередь функциональная грамотность заключается способности личности школьника решать нестандартные жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний и умений. То есть, функциональная грамотность школьников, по мнению Л.М. Перминовой, предусматривает наличие общеучебных умений, функциональных межпредметных умений необходимых для практического применения системы знаний предметных и дополнительных знаний и умений, необходимых как для продолжения общего, так и для осуществления профессионального образования [6].

В исследованиях Б.С. Гершунского, И.А. Колесникова, Е.И. Огарёва, А.В. Хуторского функциональная грамотность рассматривая с позиции образованности школьников и образовательного результата. Согласно Б.С. Грушевского, функциональная грамотность, с позиции образованности, связана с освоением учащимися необходимым и достаточным объемом знаний и умений, которые будут способствовать вхождению их в будущую деятельность, а функциональная грамотность как результат образования рассматривается учителем – как, способность личности взаимодействовать с внешней средой, быстро адаптироваться к ней и результативно функционировать в этой среде, использовать приобретённые знания для решения различных жизненных задач, формировать познавательные, эмоциональные и поведенческие умения и навыки, позволяющие развивать их творческий потенциал [6].

Компонентами функциональной грамотности являются:

- знания, правил, принципов, общих понятий, формирования умений, которые составляют познавательную основу для решения практико-ориентированных задач в различных сферах жизнедеятельности;
- умения, адаптированные к гуманизму условиям, касающиеся работы с информацией, ведение деловой переписки;
- готовность ориентироваться в ценностях и нормах современного мира, повышение уровня образования на основе осознанного выбора.

Содержания выделенных компонентов состоит из различных видов функциональной грамотности школьников. К числу наиболее значимых можно отнести следующие виды функциональной грамотности школьников: общекультурную, предусматривающую знание в области естественно-гуманитарных наук, художественной и музыкальной культуры; гражданско-правовую грамотность заключающуюся в знании и понимании своих прав и обязанностей в контексте общественной жизни; социально-коммуникативную грамотность, направленную на овладение способами вербального и невербального общения, выработки навыков взаимопонимания; поведенческую грамотность заключающуюся в знании и понимании норм поведения, правил этикета, придерживания этических норм в различных коммуникативных ситуациях; технологическую грамотность рассматриваемую, как – это способность личности результативно разрешать проблемы, возникшие в среде профессиональных знаний; здоровье сберегающую грамотность, направленную на сохранение физического, социального, психического и духовного здоровья; методическую грамотность предусматривающую выработку умений школьников по приобретению новых знаний и углубления приобретенных знаний на основе интеграции теоретического знания и социального опыта, которые определяются как знания об обществе, системе социальных отношений, необходимых для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной социальной или образовательной среде [6].

То есть, в отличие от базовой грамотности, функциональная грамотность является динамичным интегративным образованием, содержания которого постоянно изменяется в зависимости от развивающихся потребностей личности, общества.

Реализации функциональной грамотности школьников способствует компетентностный подход, который по мнению многих исследователей является наиболее соответствующим требованиям современного качества образования в условиях развивающихся многокультурного общества.

Г.К. Селевко определяет компетентностный подход в образовании как «поступательную переадресацию доминирующей образовательной парадигмы с преобладающей трансляции знаний на формирование навыка и создание условий для овладения комплексом «компетенций» [7, с. 138].

В содержание функциональной грамотности выпускника общеобразовательной школы входит следующие ключевые компетенции:

- изучить: уметь извлекать пользу из опыта; уметь упорядочить и взаимосвязать свои знания, уметь решить проблемы, уметь организовать собственные приемы обучения, самостоятельно заниматься своим обучением;
- искать: уметь запрашивать различные базы данных; консультироваться у эксперта; уметь получить необходимую информацию, работать с документами;
- думать: уметь организовать связь событий, явлений, происшедших в прошлом и настоящем; противостоять своей неуверенности при решении проблем, уметь занимать позицию в дискуссии и вырабатывать свое собственное мнение, уметь оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем и окружающей средой;
- сотрудничать: уметь сотрудничать в коллективе, группе; уметь улаживать разногласия и конфликты; договариваться и принимать решения;
- приниматься за дело: уметь включиться в проектную деятельность; вносить свой вклад в коллективную деятельность; нести ответственность за выполняемые поручения, адаптированные к различным условиям; уметь находить новые решения проблемы; уметь применять современные информационные и коммуникационные технологии.

В свою очередь уровень сформированности школьниками функциональной грамотности зависит от уровня компетентности учителя. В.В. Ягуповым компетентность педагога рассматривается как системное интегративное явление, которое включает в себя не только знания, умения и навыки, профессионально значимые качества, практический и жизненный опыт, которые обеспечивает успешную реализацию должностных компетенций, но и мотивационную готовность и положительное отношение к результатам своей деятельности [10].

По мнению Е.С. Палат, педагог должен быть компетентен не только в своей предметной области и в смежных областях знаний, а также в области современных педагогических и информационных технологий, владеть спецификой организации учебного процесса используя различные формы обучения [5, с. 17].

Э.Ф. Зеер считает, что профессиональная компетентность личности педагога определяется через знания, умения, опыт и способность мобилизовать эти знания, умения и опыт [3, с. 49].

В свою очередь А.К. Маркова рассматривает профессиональную компетентность как осведомлённость учителя о знаниях, умениях и их нормативных признаках, которые необходимые для осуществления педагогической деятельности [4].

По мнению Т.Г. Браже профессиональная компетентность педагога определяется не только его базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями, мотивами деятельности, общей культурой и способностями к развитию своего творческого потенциала [1].

В педагогической теории существует различный подход к определению видов профессиональной компетентности педагога в том числе социальной, дидактической, психологической, управленческой, мониторинговой, аутопсихологическую и др. Учитывая специфику педагогической деятельности учителя в общеобразовательной школе можно выделить такие виды компетенций: общекультурную, аксиологическую, дидактическую, технологическую, психологическую, коммуникативную, методическую, управленческую, рефлексивную, мониторинговую.

Так, общекультурная компетенция учителя общеобразовательной школы предусматривает наличие у него сформированной стойкой системы духовных, моральных и культурных ценностей и ценностных отношений, направленных на расширение культурологических основ обучения и воспитания школьников.

Аксиологическая компетенция учителя связана с уровнем сформированности ценностей, которые составляют основу внутреннего мира личности педагога и способствуют его деятельности. К таким ценностям В.А. Славенкин относит следующие: ценности, что способствуют утверждению личности педагога в обществе, ценности, что влияют на развитие коммуникативной культуры; ценности, что способствуют самосовершенствованию и самовыражению [8].

Дидактическая компетенция, как интегративное единство теоретической и практической готовности учителя к формированию функциональной грамотности школьников общеобразовательной школы, направленная на овладение им теоретическими основами и закономерностями обучения.

Уровень технологической компетентности определяется наличием глубоких знаний и широкой эрудиции в конкретизации целей и задач учебного процесса, интеграции содержания учебного материала в соответствии с уровнем подготовленности учащихся, разработки дидактических средств, структуры и содержания теоретических и инновационных уроков.

Психологическая компетенция включает знания педагогом закономерностей овладения знаниями, умениями и навыками, исследует закономерности развития творческого мышления деятельности, связи между интеллектуальным и личностным развитием личности.

Коммуникативная компетенция, направленная на определение психологического состояния и индивидуальных особенностей партнёров по общению, становление положительного психологического контакта с аудиторией школьников, модернизацию педагогом педагогического взаимодействия для решения различных педагогических ситуаций.

Методическая компетенция учителя направлена на выработку методических умений по разработке учебно-планирующей документации, выбора рациональных форм организации учебного процесса, методов и средств обучения, разработки проектов уроков, разработки частных методик преподавания, осуществления самосовершенствования своей педагогической деятельности.

Управленческая компетенция обеспечивает организацию учебной деятельности школьников, связанной с управлением учебным процессом на основе использования различных форм, методов и технологий обучения, стимулирование познавательной самостоятельной и творческой активности учащихся.

Рефлексивная компетенция позволит учителю осознать свою индивидуальность через процессы самопознания и самоанализа, поможет осознать полученные результаты и определить цель своей педагогической деятельности, а в случае необходимости осуществить корректировку соответствующих действий.

Диагностическая компетенция, направленная на выявление реального состояния учебно-воспитательного процесса с целью определения правильной стратегии и тактики педагогической деятельности, осуществления учёта и контроля эффективности обучения, выявления соответствия сформированных знаний и умений школьников требованиям образовательных программ.

Мониторинговая компетенция обеспечивает информацию относительно результатов учебной деятельности школьников, на основе использования основных методов мониторинга таких как: наблюдение, опрос, беседа, тестирование, экспликация (разъяснения). То есть, основными объектами мониторинга является сам учебно-воспитательный процесс, общее развитие личности учащихся, развитие коммуникативной культуры.

Выводы. Таким образом, для осуществления результативной педагогической деятельности по формированию функциональной грамотности школьников учитель должен обладать системой компетенций, которые обеспечивают многофункциональную педагогическую деятельность в общеобразовательной школе в целом.

Литература:

1. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Советская педагогика, 1989. – №8. – С. 89-94
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: [учеб. пособие для самообразования] / Борис Семёнович Грушевский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 512 с.
3. Зеер, Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23-30
4. Макарова А.К. Психология профессионализма / Элита Капитоновна Маркова. – М.: знание, 1996. – 308 с.
5. Палат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Палат, М.Ю. Бухаркина. – [2-е изд., стер.]. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
6. Перминова Л.М. Естественнонаучная грамотность: дидактический подход / М-лы региональной НПК «Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся и достижение планируемых результатов образования по физике, химии, биологии и физической географии». 2016 г. – М., 2016.
7. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-143.
8. Славенкин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Славенкин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 73-ФЗ (последняя редакция).
10. Ягупов В.В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В.В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол.: В.О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45-59.

УДК 378.147

старший преподаватель кафедры огневой и физической
подготовки Яблонский Константин Анатольевич

Волгодонский филиал Федерального государственного казенного образовательного
учреждения высшего образования «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Волгодонск);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Данышин Александр Сергеевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский институт МВД России» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье анализируется специфика исследовательской деятельности студентов в условиях инновационных изменений высшей школы, что позволяет говорить о высокой значимости работы по формированию у них исследовательской компетентности как условия последующей личностной и профессиональной самореализации; детализируются принципы организации в вузе исследовательской деятельности, способствующие построению в вузе опережающего образовательного процесса.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, исследовательские умения, теоретико-методологические основы, принципы организации в вузе исследовательской деятельности, инновационные изменения.

Annotation. The article analyzes the specifics of research activities of students in the conditions of innovative changes of higher education, which allows us to talk about the high importance of work on the formation of their research competence as a condition for subsequent personal and professional self-realization; the principles of organization of research activities in the university, which contribute to the construction of a leading educational process in the university, are detailed.

Keywords: research activity, research competence, research skills, theoretical and methodological foundations, principles of organization in the university of research activity, innovative changes.

Введение. Происходящие изменения в содержании высшего образования и сложившиеся в науке и практике трактовки инновационного подхода к реформированию образовательной системы показывают, что в высшей школе складывается новый проективный тип образования, который ориентирован на методологичность обучения и формирование у студентов «ментальной будущности». Поэтому традиционный спектр частных методов, алгоритмов, процедур, свойственных отдельным отраслям экономики, промышленности социальной сферы, мало связанных между собой, сменяется универсальными технологиями профессиональной деятельности, которые обладают общими методологическими основами, принципами и закономерностями, основываются на общенаучных понятиях и методах, свойственных исследовательской деятельности.

Таким образом, исследовательская деятельность теперь является не только частью процесса обучения, формируя мыслительные операции, навыки целеполагания, планирования, рефлексии, но и выполняет лично развивающие функции, позволяя обретать нормы, ценности и традиции исследовательской деятельности как части современной культуры и цивилизации.

В рамках вузовской подготовки исследовательская деятельность дает возможность:

1) обрести культурную социальную и профессиональную идентичность, стать субъектом культурного интеллектуального сообщества (познание основ исследовательской деятельности, вхождение в научные традиции в осваиваемой области знания, знакомство с научными авторитетами в научной сфере и пр.);

2) максимально исследовать предоставляемые траектории профессионального развития, освоить средства такого развития;

3) индивидуализировать обучение, приобрести личностный смысл в профессиональной подготовке, субъектную позицию и пр.

Иными словами, перед высшей школой стоит важнейшая многоаспектная задача по активному включению студентов в исследовательскую деятельность, реализуемую на уровне вуза, факультетов, кафедр, отдельных преподавателей. Целенаправленная перестройка содержания вузовского образования, формирующего исследовательское инновационное мышление, позволяет подготавливать выпускников вуза к трансферту профессиональных технологий. Именно такая профессиональная подготовка, которая характеризуется высокой мотивированностью, индивидуализированностью студентов, обеспечивает реализацию их личностного потенциала, осознание субъектом своей собственной значимости, позволяет развивать исследовательскую компетентность, которая представлена учеными в виде определенной формы существования знаний, умений, образованности в целом, детерминирующей личностную самореализацию и обретение студентами своего места в окружающем мире [1, 8, 10].

В работе И.А. Зимней [3] исследовательская компетентность включает в себя готовность к проявлению данной компетентности как мотивационный аспект, *владение* знанием о содержании исследовательской деятельности как когнитивный аспект; обладание *опытом* реализации компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях как поведенческий аспект, *отношение* к содержанию компетентности и областям ее приложения как ценностно-смысловой аспект, *эмоционально-волевую* регуляцию в процессе и в результате проявления компетентности как эмоционально-волевой аспекта.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных трудов, раскрывающих проблему исследовательской компетентности позволяет сделать вывод о том, что в общем виде в ее основу кладутся исследовательские умения, что, на наш взгляд, не вполне обоснованно ограничивает данный вид компетентности операциональной стороной, выводя личностные аспекты за его границы.

Так, Ж.А. Цобкало и З.С. Кунцевич утверждают, что в имеющихся точках зрения на исследовательскую деятельность недооценен именно ее личностный потенциал, потому что в недостаточной степени учитываются мотивационные основы исследовательской деятельности, потребности и интересы субъектов, что является основным стимулом реализации данной деятельности. В том числе важен учет эмоционального сопровождения исследовательской деятельности, волевой и нравственно-этической сторон, рефлексивной составляющей [11].

А.С. Обуховым актуализированы творческие основы исследовательской деятельности, которые позволяют познавать окружающий мир, себя и свое бытие в мире. Поэтому исследовательскую деятельность автор видит как творческую

совместную деятельность субъектов для поиска путей решения неизвестного, что позволяет транслировать культурные ценности и формировать мировоззрение [6].

А.В. Леонтович выделил ряд смыслов исследовательской деятельности в образовании [4]. Так, она является способом повышения эффективности учебного процесса, овладения студентами содержанием образовательной программы; инструментом развития психических функций, общих и специальных способностей, мотивационной сферы; средством приобщения к культурному наследию, ценностям научного культурного мира, традициям научного сообщества.

Для того, чтобы исследовательская деятельность позволила сформировать у студентов исследовательскую компетентность, в процессе ее выполнения должны быть приобретены функциональные исследовательские навыки исследования, которые представляют собой универсальный способ освоения действительности, сформирован исследовательский тип мышления, активизирована личностная позиция в отношении познания субъективно нового, принято решение самостоятельно получать знание, являющееся новым и лично значимым для себя.

Поэтому исследовательская компетентность студентов может быть сформирована в процессе организации в вузе исследовательской деятельности, если будет представлять собой самостоятельное преобразовательное эвристическое изучение научной отраслевой теории и практики, которое основывается на представлении об исследовательской работе как особо значимой личной и социальной ценности.

Если у студентов сформирован высокий уровень исследовательской компетентности, то они будут способны применить исследовательский подход в различных аспектах не только учебной деятельности, но и при решении задач профессиональной направленности, перенести полученные знания, исследовательские умения и навыки в любую область познавательной и практической деятельности, что говорит о полифункциональности, универсальности и многомерности исследовательской компетентности как важного компонента не только профессиональной подготовки, но и способа взаимодействия с окружающим миром. Исследовательская компетентность обеспечивает способность к творческому самовыражению, саморазвитию, позволяет дать внешнюю оценку, в том числе и самооценку, эффективности познавательной деятельности, задает степень и форму проявления в учебном процессе индивидуальности студента, успешности его результатов, способствует интеграции студента в социальную жизнь университета [2].

В инновационных условиях развития университетской образовательной среды формирование исследовательской компетентности имеет свои особенности, проявляющиеся как в выборе теоретико-методологических оснований построения, так и в методико-технологическом воплощении на практике.

В первую очередь необходимо следование общим методологическим принципам организации исследовательской деятельности, которая способствует построению в вузе опережающего образовательного процесса, когда все его субъекты нацелены на применение научно обоснованного подхода к решению актуальных вопросов:

принцип педагогической целесообразности исследовательской деятельности при изучении учебной дисциплины требует педагогической оценки необходимости и приемлемости каждого исследовательского действия и создания индивидуального маршрута исследовательской деятельности, чтобы на первый план выходило не расширение форм и средств исследовательской деятельности студентов, а соответствующее содержательное наполнение учебных дисциплин, подбор методов обучения и контроля;

принцип гибкости и динамичности определяет предоставление студентам возможности погружать в исследовательскую работу в комфортное для себя время в удобном месте. Принцип гибкости обеспечивает характер и степень погружения в исследовательскую работу с учетом личностных качеств каждого студента. Для преподавателя принцип гибкости подразумевает возможность структурирования и организации исследовательского материала, комплектование групповой работы при решении соответствующих задач, определения гибких и индивидуально ориентированных требований к результатам данной работы разных студентов и др. Составляющим принципа гибкости является мобильность обучения [5], которая связана с использованием информационных сетей, информационных баз и банков данных, что позволяет студентам дополнять или корректировать свою исследовательскую деятельность в необходимом направлении;

принцип соотнесенности форм обучения и исследовательской деятельности. В качестве традиционных организационных форм обучения (видов занятий) преподаватели используют лекцию, семинарское и практическое занятие, лабораторное занятие, самостоятельную работу, производственную практику, курсовое и дипломное проектирование работы, контроль усвоения знаний. Для решения исследовательских задач актуальным является использование проблемной, проектной, контекстной, модульной и иных технологий;

принцип модульности, который может быть применен при построении индивидуальных маршрутов исследовательской работы студентов, в которых учтены содержание и структура учебной программы дисциплины и индивидуальная стратегия освоения содержания научного знания по дисциплине, а также потребности и потенциал студента, который будет расширяться при изучении модуля и получении целостное представление об определенной научной и прикладной области будущей профессиональной деятельности. Представление учебных программ в виде модульных блоков, предполагающих широкий пласт исследовательской работы студентов при их освоении, переводит процесс обучения на уровень субъект-субъектных отношений с преподавательским составом, индивидуальной работы с каждым студентом, нового характера взаимодействия преподавателя и студентов;

принцип интенсификации, который нацеливает учебный процесс не на увеличение объема получаемых студентами знаний или ускорение темпов их обучения, а на создание условий, при которых процесс профессиональной подготовки в вузе становится более осмысленным, а сам студент – интеллектуально, лично и социально активным [2]. Исследовательская деятельность студентов интенсифицирует вузовское обучение за счет динамики познавательной активности и самостоятельности студентов, мотивированности на успех в освоении научной базы будущей профессии;

принцип научной организованности, который, по мнению И.П. Радченко, позволяет диагностировать, оценивать, проектировать и прогнозировать целостную учебную деятельность [7]. Научная организованность построения исследовательской деятельности студентов предполагает: систематическую оценку соответствия используемых форм и методов обучения требованиям инновационного образовательного пространства с целью расширения границ и формата исследовательской работы студентов; оценку соответствия исследовательской деятельности студентов потребностям и требованиям современной научной теории и практики, уровня применения современных технологий, методов и средств исследовательской деятельности в вузе;

принцип системности при организации исследовательской деятельности студентов подразумевает учет абсолютно всех элементов данного процесса, каждый из которых нужно в равной степени проработать, увязать с иными направлениями образовательной программы. В той же мере системность должна быть применена при оценке уровня и качества технического обеспечения организации научных исследований студентов с другими организационными элементами образовательного процесса;

принцип научности, который отличается от принципа научной организованности опорой на закономерную связь между содержанием конкретной научной области и содержанием обучения в рамках учебной дисциплины [9]. Иными словами, содержание обучения с целью активизации исследовательской деятельности студентов должно включать в себя актуальные модели научного познания, происхождения, изменения и развития исследуемых научных сфер, то есть быть согласованным с объективными научными фактами, терминами, законами, теориями всех основных разделов отрасли науки, изучаемой студентами в рамках профессиональной подготовки, быть максимально приближенным к значимым современным научным достижениям и обозначать конкретные перспективы развития научного знания;

принцип гуманизации исследовательской деятельности, который указывает на необходимость учета человеческого фактора при организации исследовательской работы студентов. Гуманизация исследовательской деятельности обеспечивает максимальный учет индивидуальных психофизиологических и социальных потребностей студентов, формирует высокую мотивацию к инновационной исследовательской деятельности;

принцип нацеленности на самообразовательную деятельность студента специалиста, что позволяет ориентировать учебный процесс на развитие личности студентов, их способностей к исследовательской деятельности, саморазвитию, формирования мотивации, а преподавание переводить в режим консультирования студентов в процессе самостоятельного освоения знаний и расширения опыта исследовательской работы, использования разнообразных технических средств, дистанционного обучения и пр. Для реализации данного принципа в рамках исследовательской деятельности важно четко представлять объем и содержание исследовательской работы для самостоятельного ее освоения на конкретном временном отрезке вузовской подготовки; определить методы, приемы, средства исследовательской деятельности, активизирующие самостоятельное изучение научного знания по отдельным дисциплинам или тематическим модулям; определить систему (перечень) самостоятельных действий студентов по научному поиску решений поставленных исследовательских задач, рациональному использованию исследовательской работы в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Выводы. Очевидно, что применение вышеперечисленных принципов при построении процесса формирования у студентов исследовательской компетентности в условиях инновационных изменений высшей школы должно осуществляться в комплексе с традиционными педагогическими принципами (доступности, следования от простого к сложному, учета возрастных особенностей и др.), при этом исследовательская деятельность студентов в полной мере может рассматриваться как фундамент становления и развития компетентного специалиста, потому что в значительной мере позволяет учитывать индивидуальные характеристики студентов, их потребности и интересы, направлено на комплексное развитие личностных свойств, необходимых будущему профессионалу в современных условиях профессионального труда.

Литература:

1. Борисова, Н.В. Конструирование деловых игр. Новые методы и средства обучения. – Вып. 2 (6). [Текст] / Н.В. Борисова. – М.: Знание, 1989. – С. 54-78.
2. Димитрюк, Ю.С. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях инновационных изменений вуза: автореф. дисс. ... канд. педагог. наук [Текст] / Ю.С. Димитрюк. – М.: УРАО, 2014. – 22 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Леонтович, А.В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся [Текст] / А.В. Леонтович // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – С. 38-48.
5. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие. [Текст] / Н.В. Матяш. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.
6. Обухов, А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения [Текст] / А.С. Обухов // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158-161.
7. Радченко, П.М. Групповое курсовое проектирование с элементами деловой игры. Учебно-методическое пособие [Текст] / П.М. Радченко. – Владивосток: Изд-во ДГУ, 1992. – 56 с.
8. Светличный Е.Г., Лейнова О.С. Методика проведения практических занятий по тактике отдельных следственных действий с применением технологии контекстного обучения // Вестник Санкт – Петербургского университета МВД России. – Санкт-Петербург. – 2017. – Выпуск № 3. – С. 171-173.
9. Сорокин Т.М. Учимся работать [Текст]: учебное пособие / Т.М. Сорокин. – М.: ГУП Изд-во «Нефть и газ» РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2000. – 56 с.
10. Ушаков, А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / А.А. Ушаков. – Майкоп, 2008. – 23 с.
11. Цобкало, Ж.А. Развитие исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин. [Текст] / Ж.А. Цобкало, З.С. Кунцевич. – Витебск: ВГМУ, 2003. – 95 с.

Педагогика

УДК 37:796.5(045)

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 Семенова Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ДЕЙСТВИЯ УСТАНОВЛЕНИЯ ПРИЧИННЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость применения технологии формирования метапредметного действия установления причинных связей в предметной подготовке школьников. Смысл данного действия в педагогическом контексте раскрывается через процедуру истолкования сущности категории причинности на уровне метапредметного значения с использованием понятийного ряда, выразителями которого являются причина, следствие, результат, условие, функции причинности. С опорой на них авторами разработана технология, апробированными элементами которой выступают: 1) формирование знаний о сущности понятий причинного ряда; 2) организация познавательной деятельности по использованию названных понятий для формирования знаний и способов действия; 3) организация познавательной

деятельности по использованию понятий причинности для применения полученных знаний и способов действия в учебных ситуациях.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, метапредметная подготовка, педагогические технологии, технология формирования метапредметного действия установления причинных связей.

Annotation. The article substantiates the need to use the technology of forming a metasubject action of establishing causal relationships in the subject training of schoolchildren. The meaning of this action in the pedagogical context is revealed through the procedure of interpreting the essence of the category of causality at the level of metasubject meaning using a conceptual series, the exponents of which are cause, effect, result, condition, causality functions. Based on them, the authors have developed a technology, the proven elements of which are: 1) formation of knowledge about the essence of the concepts of the causal series; 2) organization of cognitive activity on the use of these concepts for the formation of knowledge and methods of action; 3) organization of cognitive activity on the use of the concepts of causality for the application of the acquired knowledge and methods of action in educational situations.

Keywords: general education school, metasubject training, pedagogical technologies, technology of forming a metasubject action of establishing causal relationships.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме: «Разработка средств оценивания метапредметных результатов при обучении биологии в школе»

Введение. В современных социокультурных условиях общеобразовательные организации призваны обучать всех школьников умению учиться. Одним из каналов реализации данной установки, несомненно, является формирование универсальных учебных действий, выступающих инвариантной основой образовательного процесса. Важно, чтобы школьники, применяя обозначенные категории действий, проявляли бы способность к саморазвитию и самосовершенствованию на основе сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Такой опыт лучше реализуется ими при выполнении определенных групп операций. К таковым, следует относить самостоятельное выполнение деятельности учения, постановки учебных целей, овладения процедурами, методами, знаниями, умениями, а также компетентностями в любой предметной области [8].

Изложение основного материала статьи. Универсальные учебные действия в литературе совершенно справедливо называются метапредметными или метапознавательными [2, 3]. Таковыми эти действия представляются потому, что с их помощью выполняется стратегия развития личности в направлении организации мыследеятельности при использовании интеллектуальных, коммуникативных и иных операций. Они воплощаются в составе основных видов универсальных учебных действий – личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных, предопределяемых приоритетными целями российского общего образования [1, 7]. Особое место среди них занимают познавательные логические способы изучения окружающей действительности [1, 8]. Они имеют общий характер и направлены на выяснение сущности любого объекта, установление связей между его частями, подведение объекта под теоретические конструкции, построение логических цепей различного содержания.

Рассуждая в контексте последнего из суждений, в предметной подготовке школьников особую актуальность приобретает использование такого универсального познавательного учебного действия как установление причинных связей. Это связано с рядом обстоятельств. Во-первых, многие объекты действительности имеют сложную структуру, каждый компонент которой может находиться в состоянии причинной связи. Во-вторых, явления разных сред в отношении объектов и их компонентов выступают в качестве причин, порождающих новые явления – следствия. В-третьих, стимулирование познавательных действий школьников касается и выражения умозаключений в аспекте установления и вскрытия сущности связей, изучаемых в разных предметах. Для полноценной реализации обозначенных установок в части формирования универсального учебного действия установления причинных связей как метапредметного в предметной подготовке школьников возникает потребность в поиске эффективных образовательных средств. Как показал опыт работы авторов со старшеклассниками, в качестве одного из таких средств, вполне может выступать одноименная педагогическая технология.

Представим технологию формирования метапредметного действия установления причинных связей в предметной, в частности биологической подготовке школьников.

Элемент 1. Формирование знаний о понятиях причинного ряда.

Школьникам важно иметь ответы на вопросы: что такое причинность и какова ее познавательная функция, каковы основные понятия причинности и как они согласуются между собой, как правильно установить причинную связь и выстроить суждение в причинном ключе. На протяжении одного урока вряд ли учитель сможет организовать работу по поиску ответов на поставленные вопросы. Поэтому, начиная с вводных уроков изучения общебиологического материала необходимо обозначить стратегию обращения к причинности и сферу ее применения для познания определенных объектов (предметов, явлений, процессов). Как показала практика, собственно вводные уроки важны для введения понятий причинного ряда, текущие – для их применения в познавательных процедурах, заключительные – для выяснения степени освоенности сущности причинности в самостоятельном представлении предметного материала. Обратим внимание на последовательность представления понятий причинности в содержании вводных уроков общей биологии. В целом эти уроки посвящены раскрытию современных научных представлений о сущности жизни, значении биологической науки в деятельности человека, методах биологических исследований. В контексте анализа названных суждений утверждается, что многие факторы окружающей среды в отношении живых систем выступают в качестве причин, вызывающих ответные реакции, которые могут проявляться как последствия разного порядка. Школьникам важно подвести к мысли, что причинность при познании разных объектов, включая и объекты живой природы, является основой для представления связи между явлениями, при котором одно порождает (производит, вызывает) другое. То явление, которое провоцирует другое явление, называется причиной, а возникшее новое явление – следствием (действием), причем определенное следствие называется результатом. Порождение причин и следствий может происходить при определенных условиях. Любое явление окружающего мира имеет свою причину (причины) и следствие (следствия), иначе говоря, находится в причинной зависимости от других явлений. Отношения, связанные причинно-следственными зависимостями называются причинными связями [4, 5, 6]. Школьникам важно знакомить и с функциями причинности, выступающими в качестве методологических смыслов для познания объектов окружающего мира. Объяснительная функция связана с указанием причин явления и того закона, в соответствии с которым эта причина порождает объясняемое явление; прогностическая – с обнаружением связи между предшествующим и последующим явлениями, обусловленную порождением объектов и

явлений; обобщающая – с объединением множества явлений объективной реальности и выявлением общей причины возникновения явлений.

Метапредметный результат для школьников как итог реализации первого элемента технологии: готовность выражать понятия причинного ряда (причина, следствие, результат, условие, функции причинности) с позиции общего назначения, различать их сущность для выбора в отношении выполнения соответствующих учебных действий.

Элемент 2. Организация учебно-познавательной деятельности школьников по использованию понятий причинного ряда для формирования знаний и способов действия.

Смысл данного элемента заключается в представлении собственно процедуры обучения школьников использованию причинности и ее понятийного аппарата, введенного на первых уроках по изучению общебиологического материала. Подчеркнем, что для изучения предметного материала большое значение имеет обращение к разным приемам учебной работы, связанной с причинностью. Их можно условно разделить на две группы: приемы усвоения биологических причинных связей, данных в готовом виде при изложении материала учителем; приемы овладения умением самостоятельно устанавливать и раскрывать биологические причинные связи. Представим процесс формирования умений устанавливать причинные связи в аспекте первого суждения с использованием материала о популяционно-видовом уровне организации живой природы. Отметим, что содержание соответствующих параграфов учебника отражает популяционные явления, но материал представлен без численных показателей и их качественных интерпретаций. О том, что состояние популяции любого вида обеспечивается причинно-обусловленными внутри- и межпопуляционными явлениями, к сожалению, в текстах не говорится. Поэтому причинный контекст дает возможность выникнуть в сущность популяционных понятий (численность, плотность, рождаемость, смертность и структуру популяции (половая, возрастная и поведенческая). Именно их содержание позволяет школьникам распознавать сложные причинные связи внутри популяции, последствия и результаты стихийного и целенаправленного воздействия на различные видовые популяции. Постоянно возникает проблемный вопрос: «как лучше рассматривать взаимоотношения между особями в популяциях?». Используя метод объяснения его вполне можно разрешить. Объяснение должно включать указание и раскрытие причин (интенсивная деятельность желез внутренней секреции, изменение физиологического состояния организма), а затем следствий – сложных изменений поведения (брачные игры, ухаживание за самками у птиц и млекопитающих, спаривание, вынашивание, выкармливание и охрана детенышей, тренировка молодняка). Жизнь потомства, в свою очередь, выступает в качестве причины, порождающее новое следствие (результат) – устойчивое воспроизведение особей в популяциях. Особое значение для формирования умения устанавливать и раскрывать причинные связи имеет материал о воздействии антропогенных факторов на популяции. Они, в сущности, выступают в качестве причин, определяющих их состояние. При изучении содержания связи «антропогенные факторы – изменение эволюционных явлений» школьникам предоставляется возможность изучать ее с опорой на методологические функции причинности – объяснительную и обобщающую. Это позволяет с одной стороны, использовать понятийный аппарат причинности в новых условиях, с другой – лучше распознавать познавательную роль причинности при раскрытии экологических и эволюционных явлений. В этом случае школьникам помогает прием обобщения от частного, через сравнение к общему с опорой на наглядность. Умозаключение в этом случае следует выражать по схеме: «причина» (внешнее воздействие – загрязнение) – последствия (наследственная изменчивость, изменение окраски в силу естественного отбора) – результат (приспособленность вида к новым условиям обитания) – общий вывод (загрязнение – фактор эволюции).

Достаточным потенциалом для формирования умения устанавливать причинные связи обладает материал об организменном уровне организации живой природы. В этом случае, с одной стороны, можно актуализировать знания школьников о видах и содержании связей, с другой – обнаружить новые связи для их осмысления. В отношении организма функцию причин играют практически все факторы – свет, температура, влажность, соленость воды, плотность среды обитания, цикличность природных процессов. К примеру, свет рассматривается как причина, определяющая интенсивность обмена веществ в организме, их развитие, рост, размножение, сроки жизни.

Особое внимание при формировании умений устанавливать причинные связи следует фиксировать на материале экологического характера. В частности, изучить биогеоценоз – значит получить знания о взаимосвязях и взаимообусловленности явлений природы. Важно утверждать, что именно благодаря раскрытию содержания причинных синэкологических связей можно сформировать прочные знания о закономерных естественных явлениях. Вначале следует рассмотреть внутренние связи, ибо биотические факторы, прежде всего, внутривидовые и межвидовые отношения порождают сообщество, обуславливают его устойчивость и целостность. Содержание этой связи лучше представлять на примерах водных и наземных биоценозов. Затем следует обратиться к связям внешнего характера. Таким образом, изучая синэкологические связи можно применить приоритетные понятия причинности.

Изучение биосферного уровня позволяет школьникам раскрывать сложные явления, обуславливающие целостность, стабильность и устойчивость глобальной экосистемы. Эти ее свойства, в первую очередь, определяются внутренними причинными связями. Поэтому следует акцентировать внимание на содержание связи «живые организмы – состояние биосферы». Принципиально важным в этом случае является ее раскрытие с учетом современных данных о деятельности живых организмов в биосфере и ее последствиях. В частности, рассматривая конечные последствия (результаты) деятельности живых организмов, особое внимание акцентируется на явлениях круговорота вещества и превращения энергии. Именно они обуславливают качественные особенности биосферы как глобальной экосистемы. Более того, изучение содержания связи раскрывает единство живой и неживой природы по линии: «солнечная энергия – живые организмы – преобразование состояние среды – поступление в организм из среды химических веществ – участие веществ в метаболизме – возвращение веществ в среду». Эта связь по существу, основа причинного объяснения и предсказания биосферных явлений. После установления внутренних причинных связей возникает объективная возможность изучить внешние связи. В этом случае обращается внимание на комплекс абиотических факторов, а, самое главное, антропогенных факторов существенно меняющих обозначенные выше свойства биосферы. На основе подобного материала школьники легко подводятся к формулированию суждений – результатов, к которым стремиться человек при достижении гармонии с биосферными процессами.

Метапредметный результат для школьников как итог реализации второго элемента технологии: готовность выражать сущность понятий причинного ряда, понимать их назначение для познания объектов (предметов, явлений, процессов) живой природы, комментировать состав и структуру предложенной причинной связи, распознавать и характеризовать предлагаемые учителем и обнаруженные школьниками причинные связи разных конструкций.

Элемент 3. Организация учебно-познавательной деятельности школьников по использованию понятий причинного ряда для применения полученных знаний и способов действия в учебных ситуациях.

Апробация данного элемента показала, что условием приобретения готовности устанавливать причинные связи при изучении старшеклассниками общебиологического материала является вовлечение в процесс обучения определенных приемов, а также специально разработанных заданий [9].

Представим названия и метапредметный состав приемов установления и характеристики причинных связей в отношении грамотного их отражения школьниками. Таковыми являются следующие: 1) прием установления и характеристики связи в составе: одна причина – несколько последствий и результатов; 2) прием установления и характеристики связи в составе: несколько причин – несколько следствий – один результат; 3) прием установления и характеристики связи в составе: одна причина – быстрое проявление разных последствий и результатов; 4) прием установления и характеристики связи в составе: одна причина – следствие и результаты, проявившиеся через значительный промежуток времени.

Представим также задания на установление причинных связей, которые согласуются с обозначенными выше приемами.

При изучении материала популяционно-видового уровня задание может быть следующего состава: «Используя знания о факторах нерационального и рационального использования какого-либо вида животного объясните, как человек может влиять на популяцию. В ходе объяснения используйте понятия причинности («причина», «условие», «следствие», «результат»).

При изучении материала о биосферном уровне организации жизни можно предлагать задания, к которым школьники проявляют интерес. Первое задание: «Деятельность современного человека оказывает на биосферу противоречивое влияние. Используя знания о воздействии промышленной деятельности человека на биосферу, раскройте его отрицательную и положительную роль. При ответе обязательно примените необходимые понятия причинности». Второе задание: «Ученые настойчиво говорят о загрязнении воды в мировом океане. К примеру, химическое загрязнение нарушает многочисленные связи, существующие между различными видами, а также между особями внутри популяции. Так, синие киты подают различные сигналы опасности, поиска особи противоположного пола и даже настроение посредством химических веществ, выделяемых в водную среду. Ученые утверждают, что даже незначительные концентрации пестицидов в воде могут «перечеркнуть» названные и другие связи. Ответьте на вопросы и выполните задание: 1) каков характер воздействия факторов загрязнения в данном случае?; 2) к каким последствиям может привести дальнейшее загрязнение воды в мировом океане разными химическими веществами; 3) приведите примеры влияния факторов химического загрязнения на жизнь популяций пресноводных рыб».

Подобные задания предлагались для выполнения школьниками при изучении материала о других уровнях организации живой природы.

Метапредметный результат для школьников как итог реализации третьего элемента технологии: готовность использовать понятия причинного ряда при выполнении учебных заданий, составленных на основе определенных приемов, в составе которых отражены причины, следствия, результаты, условия, функции причинности; выражать сущность предметного материала причинного смысла.

Выводы. Предложенная технология была проверена в ходе изучения школьниками старших классов предметного материала общебиологического характера. В целом она проявила состоятельность, что доказывается полученными диагностическими материалами. Так, основные понятия причинности старшеклассниками стали разграничиваться и применяться в соответствующих ситуациях. В отношении освоения полноты приемов установления причинных связей большая часть респондентов утверждала, что для изучения явлений живой природы и ее закономерностей важно знать содержание приемов и уметь использовать в учебных ситуациях не один-два или даже три приема, а совокупность взаимосвязанных приемов. Только в этом случае можно осмысленно и грамотно изучать явления живой природы. Было замечено, что школьники на начальном этапе затруднялись оперировать не только приемами установления и раскрытия содержания причинных связей, но и даже отдельными их действиями. В процессе работы школьников над заданиями сначала сформировались умения оперировать действиями внутри отдельного приема, а затем и приемами в целом. Более 60 % старшеклассников стали правильно выбирать нужный для конкретного случая прием и раскрывать содержание связи или нескольких связей. Особо подчеркнем данные в отношении личностного критерия. Для его проверки школьники выполняли задания, а также писали мини-сочинения на тему: «что мне дало изучение биологической причинности?». Работы показали, что они в целом знают содержание причинных связей, умеют их устанавливать и раскрывать. Большая часть, почти 80 % школьников при выражении личного отношения к живому опирались на причинность, обращая внимание на важность применения при изучении разных явлений принципа причинности как положения универсального назначения. В этом случае 47 % старшеклассников отметили, что для раскрытия сути биологических явлений важно знать понятия причинности, содержание связей, функции причинности и совокупность приемов; вместе с этим 35 % респондентов – понятие «причинность», ее смысл, виды связей, приемы установления и характеристики выявленных отношений. Таким образом, обращение к причинности в процессе изучения предметно-биологического материала выступает в качестве одного из факторов формирования у школьников научных знаний метапредметного значения.

Литература:

1. Громько Н.В. Мыследеятельностная эпистемология: новые способы и формы работы со знанием / Н.В. Громько // Философские науки. – 2008. – № 9. – С. 55-71.
2. Громько Ю.В. Мыследеятельность, сознание и сверхличность: реальность развития: руководство для управленцев и педагогов / Ю.В. Громько. – М.: Пушкинский институт, 2010. – 240 с.
3. Занков Л.В. Обучение и развитие / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
4. Кудрявцева Е.М. Структура системы причинно-следственных закономерностей и ее формирования у школьников / Е.М. Кудрявцева // Структура познавательной активности. – Владимир: Изд-во Владимирского пединститута, 1975. – С. 66-79.
5. Кузнецов И.В. Категория причинности и ее познавательное значение / И.В. Кузнецов // Избранные труды по методологии физики. – М.: Наука, 1975. – С. 237-291.
6. Трубников, Н.Н. О категориях «цель», «средства», «результат» / Н.Н. Трубников. – М.: Высшая школа, 1968. – 146 с.
7. Турчен Д.Н. Концепция формирования универсальных учебных действий в современном российском образовании / Д.Н. Турчен // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 1 (20).
8. Якунчев М.А. Технология формирования у обучающихся умения объяснять биологический материал для достижения метапредметных результатов / М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова, И.Ф. Маркинов, М. А. Немойкина // Современные наукоемкие технологии: научный журнал. – 2020. – № 11 (2). – С. 437-442. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=38403>.
9. Якунчев М.А. Учебные задания как средство формирования знаний о биологической составляющей научной картины мира / М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 3 (35). – С. 144-150.

УДК 378.1

преподаватель кафедры огневой и физической подготовки Ялов Александр Михайлович
Волгодонский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Волгодонск)

ОСОБЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ БЛОКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Аннотация. В нашей статье предлагается проанализировать проблемы связанные с некоторыми специфическими особенностями преподавания специальных дисциплин для иностранных обучающихся в образовательных учреждениях МВД России, и попытаться выработать общие методы и критерии решения затронутой проблемы.

Ключевые слова: специфика, особенности, специальные дисциплины, иностранные обучающиеся, специальная подготовка.

Annotation. The authors of the article analyze problems related to some specific features of teaching of special disciplines for foreign students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and offer their views on the development of common methods and criteria for solving the problem under study. The timeliness and relevance of the chosen article subject is caused by lack of the common criteria, forms, methods, ways and approaches for training of foreign students which come to educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Keywords: specifics, peculiarities, special disciplines, foreign students, special training.

Введение. Своевременность и актуальность предложенной темы статьи, обусловлена отсутствием общих критериев, форм, методов, способов и подходов при обучении иностранных обучающихся поступивших в образовательные учреждения МВД России.

В статье предлагается рассмотреть специфику и особенности восприятия иностранными обучающимися учебного материала специальных дисциплин, в частности тактико-специальную подготовку, а также возможные пути правовых и педагогических решений специфики преподавания специальных дисциплин, потому, что данная категория обучающихся, имеет свои национальные, экономические, культурные, социальные, политические ценности и особенности, порой в корне отличающиеся от общепринятых Российских представлений и убеждений.

Центральной фигурой в предлагаемой статье в первую очередь, является преподаватель образовательного учреждения МВД России и его педагогический профессионализм при изложении учебного материала, как основного мотивирующего фактора не только на обучение, но и на формирование у иностранных обучающихся отношения к России, как к правовому государству в целом.

Иностранные обучающиеся в образовательных учреждениях МВД России, как и весь переменный состав, обучаются по единой комплексной учебной программе обучения, в том числе и обучение специальным дисциплинам.

Специальные дисциплины иностранным обучающимся преподаются не в полном объеме, как правило без допуска к информации для служебного и секретного пользования. Но при этом, если даже обучение происходит не в полном объеме учебной программы, в процессе обучения всплывает ряд специфических особенностей преподавания специальных дисциплин, в частности дисциплины, тактико-специальной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Для более глубокого понимания заявленной темы, необходимо рассмотреть некоторые общие особенности обучения иностранных обучающихся в образовательных учреждениях МВД России.

Не всегда привычные и наработанные методики Российского образовательного стандарта, могут быть применены в полном объеме, для иностранных обучающихся.

Важной задачей, для профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения МВД России, является выстраивание стиля педагогического общения с иностранными обучаемыми таким образом, где наиболее важным фактором будет являться выработка нового этнокультурного специфического характера общения с одной стороны – это «обучаемый – преподаватель», и с другой стороны, его традиционной школой изложения учебного материала, контроля обучаемых, предъявляемых норм и правил поведения на лекционных, семинарских и практических занятиях, как в учебное так и вне учебное время.

Российский преподаватель, практически не учитывает специфику преемственности поколений у иностранных обучающихся, скорее, по незнанию, чем по нежеланию, или наоборот, устраивает катастрофически панибратские отношения с данной категорией, что тоже, крайне нежелательно для обеспечения надлежащего качества учебного процесса в целом. Более того, выстраивание панибратских отношений и отсутствие единой методики преподавания для иностранных обучающихся, часто и негативно влияют на преподавателей других дисциплин и кафедр, которые выстраивают процесс обучения традиционно [3].

Для улучшения качества учебного процесса иностранных обучающихся, необходимо учитывать выстраивание отношений между преподавателем и слушателем на первоначальном этапе обучения, обязательно в тесном взаимодействии, как с курсовыми офицерами, так и с отделом морально-психологического обеспечения.

Не редко, преподавателями высшей школы практически не учитывается, что процесс адаптации и социализации иностранных обучающихся происходит для них, порой в совершенно новых политических и экономическо-культурных реалиях, является сложным и неоднозначным, а порой, даже противоречивым их привычному мировоззрению.

К восприятию новых реалий можно отнести следующие особенности:

– новая социальная среда;

– новая культурная среда;

– привычные для них физические и психоэмоциональные нагрузки, могут сильно разниться с требованиями в образовательных учреждениях МВД России;

– совершенно иные требования и подходы в процессе обучения, для выработки будущих профессиональных качеств;

– другая преемственность поколений в передаче накопленных знаний [1].

Поэтому, для положительного результата выстраивания взаимоотношений между преподавателем и иностранными обучающимися, необходимо использовать известную формулу общения: «Первое впечатление всегда самое сильное».

Рассматривая далее специфику и особенности учебного процесса иностранных обучающихся, можно условно выделить следующие этапы:

– помощь в преодолении языкового барьера, то есть, на первоначальном этапе, как можно меньше употреблять специфической, профессиональной терминологии, заменяя её более простыми и понятными по смыслу словами и выражениями;

- в процессе тесного взаимодействия с курсовыми офицерами и отделом морально-психологического обеспечения анализировать и учитывать информацию об их вхождении в общую студенческую среду;
- как ими усваиваются, принимаются, или отвергаются, основные нормы поведения в интернациональном коллективе;
- насколько успешно и качественно у них вырабатывается требуемый стиль поведения, а при наличии проблем, оперативного выявления их причин;
- личным примером самого преподавателя, принимать активное участие в формировании положительного и устойчивого отношения к своей выбранной будущей профессии.

Исходя из вышесказанного можно выделить, что часть проблем связанных с их адаптацией заключаются:

- совершенно новые требования к высшему образованию в России;
- с некоторыми особенностями статуса иностранцев в России;
- психологические особенности характера и норм поведения в коллективе;
- а также этнокультурными, а зачастую и политическими особенностями их страны.

Повседневное и системное общение между преподавателем и иностранными обучающимися, как представителями разных этнокультур, носителями другой ментальности (мировоззрения), реализовываясь в различных условиях обучения, могут иметь, как положительный, так и негативный опыт общения.

Преподаватель создавая необходимые условия для успешной адаптации иностранных обучающихся, должен предметно, детально и грамотно выстраивать учебный процесс, так как, в образовательных учреждениях МВД России, есть ряд своих особенностей, которые практически отсутствуют в учебном процессе гражданских вузов Министерства образования России.

В гражданских вузах нет жесткого распорядка дня, где поминутно расписано каждое мероприятие, нет понятия дисциплины, основанной на воинских уставах, нет общественных нагрузок и других мероприятий, предусмотренных в образовательных учреждениях МВД России.

В частности, преподавая тактико-специальную подготовку в первую очередь, на занятиях, решается проблема воспитательного характера, где формируется целый набор качеств будущих сотрудников ОВД России, необходимых для решения поставленных задач в экстремальных ситуациях и условиях [4]. Это и беззаветное служение Родине, и самопожертвование ради спасения других граждан, и различного рода лишения, как материальных благ, так и духовных, преобладание общественных интересов над личными и конечно воспитания такого качества, как любовь к малой и большой Родине, не зависимо от происходящих политических и экономических потрясений в стране.

Что же касается учебного процесса иностранных обучающихся, то вышеуказанные поставленные задачи не могут решаться в их группе в полном объеме, но могут быть ярким и действующим примером для решения подобного рода задач у них на Родине, где базовой основой таких решений, будет пример Российской образовательной системы. А такой подход решения педагогических задач в свою очередь, будет формировать положительный образ не только образовательной системы МВД России, но и страны в целом.

Огромную помощь преподавателю кафедры тактико-специальной подготовки при обучении иностранных обучающихся, может оказывать обширное знание истории народов проживающих на территории Российского государства.

Детальное знание истории второй мировой войны и Великой Отечественной Войны, даёт возможность воздействовать на их сознание, через подвиги наших общих предков, которые бок о бок воевали будучи воинами Советской Армии на фронтах Великой Отечественной Войны. Исторически - это в первую очередь относится к иностранным обучающимся из ближнего зарубежья: Казахстана, Киргизстана, Узбекистана, Азербайджана и Таджикистана.

Специфика культуры общения, религии, ценности и схожая ментальность иностранных обучающихся выше сказанных государств, дают возможность выработать в кратчайшие сроки обучения, некоторые общие критерии оценок и педагогические подходы в учебном процессе.

Одной из главных задач преподавателя по тактико-специальной подготовке, а впрочем и других кафедр – это детальное и предметное знание истории Советского Союза, которые можно разделить на условных три периода.

К первому периоду необходимо отнести время становления молодой Советской Республики, её индустриализация и создание материальной базы на всей территории Советского Союза, до начала Великой Отечественной Войны (1917-1941 г.г.).

Период второй – это сама Великая Отечественная Война, трудовой вклад и воинские подвиги всего народа Советского Союза в общую победу, а также восстановление страны после окончания войны (1941-1953 г.г.).

И третий период – это мирная жизнь советского народа вплоть до распада страны в 1991 году (1953-1993 г.г.).

Но при этом, апеллируя этими знаниями, преподаватель категорически не должен исторические знания в процессе обучения политизировать или давать какие-либо оценки разным событиям того времени, а наоборот умело и грамотно вписывать их в учебный материал, как пример величайшей любви к общей Родине, высочайшего самосознания, повсеместного самопожертвования и героизма, как в военный период, так и после военных.

Подводя черту вышесказанного, и учитывая, что тактико-специальная подготовка рассматривается не только как специальная дисциплина органов внутренних дел, но и косвенно-военная, следовательно преподавателю в современных условиях, без военных исторических знаний, практически будет невозможно установить должный взаимный контакт с иностранными обучающимися. Отсутствие же должного взаимного контакта, не позволит проводить занятия на высоком и качественном уровне, так как мотивация на обучение будет очень низкая, вплоть до её полного отсутствия.

Что же касается других сторон рассматриваемой проблемы, то процесс формирования межкультурной коммуникации допускает три основных составляющих:

- этнопсихологической;
- поведенческой;
- национально-культурной (в нашем случае языковой).

В связи с этим Российскому преподавателю на занятиях приходится решать вопросы связанные с уровнем языковой подготовки иностранных обучающихся, особенно в области профессиональной, а порой и сленговой терминологии (потому что, довольно часто знание русского языка у иностранных обучающихся далеко от идеала, и ограничивается сленгово-бытовым выражением), что в свою очередь даёт положительный результат при изучении специальных дисциплин [2].

Не зависимо от темы занятия и её места в структурно-логической схеме дисциплины необходимо рассматривать учебный материал в тесной исторической связи различного рода событий, процессов и явлений, происходящих повсеместно.

Системной задачей преподавателя, на протяжении всего периода изучения специальных дисциплин для иностранных обучающихся, является, повышение их образовательного и профессионального уровня, и попытки вывести его, на должный уровень по сравнению с Российскими слушателями.

Многие иностранные обучающиеся, до приезда на обучение, имеют достаточно скудное историческое представление о России, и как правило оно у них именно такое, какое у них заложено в ходе государственной политики – через местное дошкольное и школьное образование, средствами местных СМИ и других последующих образовательных структур. Это и есть их сформированные представления о нас, как о народе, наши понятия добра и зла, наше отношение к своим соседям, в конечном счёте, та наша история, которой их научили у себя на Родине. Практика показывает, что эти представления чаще субъективны, чем объективны. И именно в этих реалиях и представлениях Российскому преподавателю приходится выстраивать педагогическое общение с иностранными обучающимися.

Большая часть педагогического воздействия на иностранных обучающихся реализуется в учебной аудитории, и совсем небольшой процент во вне учебное время. Соответственно деятельность вне аудитории может быть более разнообразной и открытой, так как нет чувства официальности и педагогического давления со стороны преподавателя.

Если внеучебное общение будет носить грамотный и системный характер, следовательно быстрее и продуктивнее можно будет достичь взаимопонимания «преподаватель – обучающийся».

Решением такой проблемы может являться знание преподавателем некоторых культурных особенностей иностранных обучающихся обучаемой группы. Например, знание дат основных национальных праздников, хотя бы минимальное знание фольклора, каких-нибудь народных мудростей данного этноса, знание не большого количества поговорок и пословиц, частичное знание кулинарии, самые ходовые традиции, обычаи и устои, элементарные знания в области отношений в семье, особенности их общения между собой, некоторые особенности их юмора. Учитывая, что сегодня мы имеем повсеместный и неограниченный доступ к информации средствами интернета – это можно сделать без особых затрат и трудов и в короткий промежуток времени. Наличие и применение такой информации на занятиях с иностранными обучающимися, будет хорошим подспорьем повышения качества и мотивации при изучении специальных дисциплин.

Все эти знания для повышения уровня взаимопонимания, должны приобретаться, как на занятиях, так и во вне учебное время, и как показывает практика, такое общение с иностранными обучающимися имеет ошеломляющее воздействие на формирование профессионального авторитета преподавателя и является мощным импульсом мотивации по изучению предлагаемой дисциплины.

Выводы. Таким образом, образовательные учреждения МВД России являются неотъемлемой частью общего поликультурного пространства, где происходит повседневный диалог культур представителей разных народов и Российских преподавателей, которые должны в процессе саморазвития овладеть высокой организацией межнационального и межкультурного общения для качественного обеспечения учебного процесса образовательного учреждения МВД России.

Предложенная статья, не претендует на исчерпывающее решение всех специфических проблем преподавания специальных дисциплин для иностранных обучающихся в образовательных учреждениях МВД России, а рассматривает только ту часть, с которой в большей степени столкнулись преподаватели кафедры тактико-специальной подготовки Ростовского юридического института.

Прописанные в статье предложения необходимо рассматривать только, как один из вариантов решения педагогических задач стоящих перед профессорско-преподавательским составом образовательных учреждений МВД России в рамках педагогического саморазвития и творческой самореализации.

Литература:

1. Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А., Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. – СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2003.
2. Дрокина С.В., Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов: Материалы Всероссийского семинара. – Том 2. – Томск: Изд-во ТПУ, 2008.
3. Зиновьев Д.Б., Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности / Автореф. дис. канд. пед. наук – Новосибирск, 2000.
4. Светличный Е.Г., Хенцинский Е.А., Светличная Н.И. Актуальные вопросы повышения качества методического мастерства преподавателя тактико-специальной подготовки образовательных организаций МВД России // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2019. – Выпуск 64 (1). – С. 263-266.
5. Филимонова Н.Ю., Годенко А.Е., Проблемы воспитания иностранных студентов как проблемы саморазвития личности // Научный Вестник МГТУ ГА, сер. Международная деятельность вузов. МГТУ ГА. – № 94(12). – 2005.
6. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С., Тулупникова Т.Ю., Щукина Н.В. Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (до ВУЗовский этап): учеб. пособие: ВолгГТУ. – Волгоград, 2008.

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель кафедры огневой и физической подготовки Ялов Александр Михайлович
Волгодонский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Волгодонск);
преподаватель кафедры управления и административной деятельности органов внутренних дел Ерыгин Евгений Анатольевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина» (г. Белгород)

ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируется феноменология профессиональных компетенций в аспекте выявления в их компонентном составе элементов самообразования, саморазвития, самосовершенствования; обоснована взаимосвязь готовности к самообразовательной деятельности и процесса развития профессиональных компетенций, что указывает на необходимость организации целенаправленной работы по подготовке студентов вуза к самообразованию и осуществлению самостоятельного совершенствования профессионального уровня, расширения личностного потенциала.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональная компетентность, компоненты компетенций, готовность к самообразовательной деятельности, взаимосвязь готовности и компетенций.

Annotation. The article analyzes the phenomenology of professional competencies in the aspect of identifying elements of self-education, self-development, self-improvement in their component composition; The relationship between readiness for self-educational activity and the process of developing professional competencies is justified, which indicates the need to organize

targeted work on preparing university students for self-education and implementing independent improvement of the professional level, expanding personal potential.

Keywords: professional competencies, professional competence, components of competencies, readiness for self-educational activity, interconnection of readiness and competencies.

Введение. Самореализация современного человека, который живет в эпоху активного развития и обновления информационных и коммуникационных технологий, усложнения социально-экономических задач, зависит от степени владения ценностными ориентациями, субъективной творческой личностной позицией, личностными качествами и способностями, которые позволяют непрерывно развиваться, быть социально мобильным, гибким, адаптированным к разнообразным социальным и профессиональным трансформациям [13].

В этом плане правомерной является точка зрения Владиславлева В.П., который считает самообразование важнейшим атрибутом современного человека, обеспечивающим его непрерывное образование, преемственность базовой образовательной подготовки (общей и профессиональной) с регулярными циклами повышения квалификации, профессиональной переподготовки [4, с. 89]. Американский педагог Каку Митио указывает на переходный этап развития общества, шагающего в сторону интеллектуально-творческой экономики, которая нацеливает освобождающиеся в силу технологизации и информатизации производства и социальной сферы интеллектуальные резервы переориентировать на развитие у субъекта «способности думать, анализировать, аргументировать и принимать в итоге верные решения» [8].

Поэтому сегодня одной из главных целей высшего образования можно назвать подготовку выпускников, которые готовы на высоком уровне решать усложняющиеся профессиональные задачи с учетом любых внешних обстоятельств и субъективных условий, работать в режиме многозадачности, постоянно развивая свой личностный потенциал, профессиональное мастерство быть мобильными, активными, инициативными [14].

В этой связи важным исследовательским направлением является изучение умений и навыков самообразовательной деятельности в структуре профессиональной компетентности. Это позволит понять степень влияния готовности к самообразованию на успешность развития профессионализма, совершенствования адаптационного потенциала человека к изменениям, возникающим при освоении новых знаний, овладении и развитии компетенций.

Высокий уровень компетентности специалиста предполагает сформированность у него общекультурных и профессиональных компетенций. Так, в профессиональных стандартах третьего поколения профессиональная компетентность выпускников вуза формулируется в виде суммы общекультурных и профессиональных компетенций, где готовность к самообразовательной деятельности выделяется отдельной позицией [12]; в ряде научных работ профессиональная компетентность выпускника вуза раскрывается как личностное качество будущего специалиста, как совокупность освоенных общекультурных и профессиональных компетенций, предоставляющих возможность решать характерные для осваиваемой профессии задачи [4, 9, 10, 15, 18 и др.]; в других исследованиях профессиональная компетентность как многофакторная, интегральная личностная характеристика рассматривается в качестве условия выполнения на высоком уровне профессиональной деятельности с опорой на необходимые для этого знания и умения, различные способы осуществления [2, 3, 7 и др.].

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ исследований феномена профессиональной компетентности не позволяет выявить единое и общепризнанное определение компетентности, чаще всего называют родовыми понятиями по отношению к компетентности обозначаются способности и готовность. На сегодняшнем этапе развития научных представлений о компетентности и компетенциях обоснованным положением является то, что «компетенция» более широкое понятие, чем термин «знания» или «умения», поскольку в компетенцию входят не только они, но и мотивационно-ценностный компонент, который отражает эмоционально-волевую регуляцию и поведенческое проявление данных знаний и умений. Если содержание компетенций значимо для субъекта, ими обладающего, если он активно проявляет владение данной компетентностью в деятельности и поведении, то это говорит о наличии у него готовности к реализации компетенции. Именно поэтому наличие у субъекта компетенции невозможно оценить вне выполнения деятельности, профессиональной компетенции – при выполнении самой профессиональной деятельности.

В частности, Забалуева А.И. [6] считает, что профессиональная компетентность, которая является системой знаний, умений, способностей и личностных качеств, мобилизует те ресурсы личности, которые позволяют эффективно решать задачи трудовой деятельности как в типовых, так и нестандартных ситуациях. Профессиональная компетентность включает в себя специальные профессиональные компетенции и ключевые компетенций, которые человек приобретает в процессе профессиональной подготовки. Первые формируются и развиваются в процессе изучения одной или нескольких дисциплин образовательной программы, вторые же, будучи надпредметными, формируются при изучении всех учебных дисциплин, в процессе участия студента в разнообразных вузовских мероприятиях, способствующих его личностному и профессиональному развитию. Профессиональные компетенции обеспечивают решение конкретного спектра профессиональных задач (проектирование, диагностирование, оценка, коррекция, контроль и пр.), ключевые компетенции считаются инвариантными и независимыми от вида и типа профессиональной деятельности (коммуникация, организация, управление, взаимодействие, здоровьесбережение и пр.). И те и другие, развиваются в процессе овладения субъектом способом деятельности, а его готовность данной к деятельности включает в себя способность осуществлять эту деятельность и стремление ее реализовывать [там же].

Перечень ключевых (инвариантных) компетенций выпускника вуза формируется на основе представлений о структуре социального опыта современного человека, об основных видах деятельности, которые будут выполняться обучающимися, о требованиях к уровню социального опыта, жизненных навыков и опыта практической деятельности в современном обществе, что в дальнейшем позволяет формулировать главные цели образования. В перечень данных компетенций исследователи [1, 5, 6, 17 и др.] включают:

1. Ценностно-смысловые компетенции, компетенции в сфере мировоззрения (ценностные ориентации личности, ее способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем: осознанность своего предназначения; умение выбирать адекватные целевые и смысловые установки, влияющие на выполнение действий, поведенческую стратегию, совершение поступков, принятие решений и пр.), которые обеспечивают механизм самоопределения субъекта в учебной, профессиональной и иных видах деятельности. Данные компетенции в значительной мере воздействуют на построение и реализацию индивидуальной образовательной траектории субъекта и его жизненной стратегии в целом.

2. Общекультурные компетенции (знание основ общечеловеческой и национальной культуры, духовно-нравственных жизненных основ человека, отдельного народа, государства, общества в целом, культурологических основ семейной, гражданской, общественной жизни, соответствующих явлений и традиций; представления о роли науки и религии в жизни, об их влиянии на мир и мировоззрение общества; опыт овладения научной картиной мира; компетенции, реализующиеся в бытовой и культурно-досуговой сферах и пр.).

3. Познавательные компетенции (логические, методологические, общеучебные действия, позволяющие познавать объекты и решать учебные задачи; знания и умения в целеполагании, планировании, анализе, оценке (самооценке), рефлексии; навыки творческой познавательной деятельности (добывание знания из реальной жизни, владение умением действовать в нестандартных ситуациях, эвристические методы решения задач, измерительные навыки, владение вероятностными, статистическими и иными методами познания и пр.), которые формируют так называемую функциональную грамотность субъекта.

4. Информационные компетенции (умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, работать с ней, преобразовывать, сохранять, передавать с помощью различных инструментов и информационных технологий), которые позволяют субъекту работать с информацией, содержащейся в материалах учебных дисциплин, научных источниках, а также в окружающей действительности.

5. Коммуникативные компетенции (знания в области родного и иностранных языков, знание способов взаимодействия с людьми, в том числе в дистанционном формате, работы в группе, командной работы, знания о нормах поведения в обществе, владение разнообразными социальными ролями и пр.), которые формируются в условиях взаимодействия и общения с реальными объектами коммуникации, что требует построения в вузе компетентных площадок для развития разнообразных коммуникативных компетенций как в рамках изучаемых учебных дисциплин, так и при участии в научно-исследовательской, проектной, квазипрофессиональной и иных направлениях деятельности студентов.

6. Социально-трудовые компетенции (знания в сфере гражданско-общественной деятельности о правах и обязанностях человека как гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя общественности и пр.; социально-трудовых отношений со стороны потребителя-покупателя, клиента-производителя и пр.; семейных отношений и обязанностей; в сфере экономики и права и пр.), которые обеспечивают субъекту умение анализировать ситуацию на рынке труда, решать социально-экономические, профессиональные, бытовые задачи с учетом личной и общественной выгоды, соблюдать этику трудовых и гражданских взаимоотношений и следовать в жизни соответствующим поведенческим стратегиям и пр.

7. Компетенции личностного самосовершенствования (знания о способах физического, духовно-нравственного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и пр.). Специфика данных компетенций заключается в их направленности субъекта на себя как их носителя, то есть человек сам овладевает данными видами деятельности для реализации своих интересов, развития и использования личностного потенциала, личностных качеств, формирования психологической, коммуникативной, организационно-управленческой и иной грамотности, мыслительной и поведенческой культуры.

Общими характеристиками вышеуказанных компетенций является:

- обобщенность, которая позволяет перенести любую из компетенций в разнообразные сферы деятельности;
- функциональность, которая позволяет включать субъекта в выполнение самых разных видов деятельности.

При этом сформированность данных компетенций предполагает, что субъект готов к саморазвитию, готов к изучению и освоению разных видов и направлений деятельности. Поэтому важнейшим компонентом компетенции является опыт как продукт деятельности, который позволяет формировать в единое деятельностное целое усвоенные человеком отдельные умения, действия, способы и приемы решения задач [10]. Деятельностная основа компетенций несомненна и проявляется в том числе в умении делать лично обусловленный выбор решения задачи в конкретных условиях выполнения деятельности.

Представленный выше анализ содержания и функционала компетенций позволяет обосновать ряд структурных компонентов компетенций, которые формируются у субъекта в процессе профессиональной подготовки в вузе:

– мотивационно-ценностный компонент (отношение к осваиваемой профессиональной деятельности, мотивация к ее освоению как будущему профессиональному труду, осознание ценности обучения в вузе, иные субъективные цели и интересы). Перед преподавателями стоит задача правильного формирования мотивации для того, чтобы студенты могли осознать ценность и значение будущей профессии, создания у студентов положительного эмоционального фона, что обеспечивает адекватные реакции на успехи и промахи в учебной работе, проявление эмотивности и пр. Мотивационно-ценностный компонент компетенций включает в себя положительный настрой на личностное и профессиональное саморазвитие, самообразование и самосовершенствование;

– когнитивный компонент, который включает в себя знания в целеполагании, планировании, анализе, оценке и самооценке, рефлексии; логические, методологические, общеучебные действия и навыки; знания об особенностях познавательной деятельности; понимание механизмов применения знаний в деятельности, понимание их связи с другими компонентами личности, будущей профессиональной деятельностью; принятие значимости их развития и совершенствования;

– деятельностный компонент, который охватывает как общепрофессиональные умения и навыки (учебные, коммуникативные, организационные, командные и др.), так и специальные (специальные практические навыки, умение применять современные информационные технологии в трудовой деятельности, методы и приемы решения учебных, учебно-профессиональных задач разных уровней сложности), способность эффективно их применять в практической деятельности. Деятельностный компонент включает в себя потребность и готовность к постоянному совершенствованию компетенций, развитию себя в профессиональной деятельности;

– личностный компонент, который включает в себя все индивидуальные личностные особенности субъекта, лежащие в основе индивидуального стиля учебной работы, исследовательской, проектной и иных видов деятельности, обеспечивать темпы профессионального развития, выбор форм и способов реализации деятельности; в рамках обучения в вузе личностный компонент обуславливает характер взаимодействия студентов с преподавателями, друг с другом и иными субъектами образовательного процесса;

– рефлексивный компонент, включающий в себя личностные свойства, обеспечивающие человеку самоанализ, самоконтроль, самооценку обучения и развития, критичность оценки, что в последующем влияет на эффективность формирования всего блока профессиональных компетенций.

Как видно из перечня компонентов компетенций, формируемых у студентов в процессе профессиональной подготовки, в их составе находятся элементы самообразования, саморазвития, самосовершенствования. То есть формирование и развитие профессиональных компетенций осуществляется в рамках двух процессов: специально организованного обучения в рамках образовательных программ вуза, а также в условиях самообразовательной деятельности, что требует от вузовской среды обязательного формирования у студентов ориентированности на самостоятельное образование и развитие, ведь «компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее» [11].

При этом самообразовательная деятельность не только является обязательным процессом развития профессиональных компетенций, но и неразделимой с процессом обучения, воспитания, развития структурной, функциональной и процессуальной составляющей профессиональной подготовки.

Самообразование также в своей основе имеет деятельностную природу, поэтому в науке активно используется термин «самообразовательная деятельность» [16]. Во многих работах при характеристике свойств и содержания самообразовательной деятельности она соотносится с самостоятельной деятельностью, самостоятельной работой, учебной деятельностью [9, с. 21], однако есть отличительная особенность самообразовательной деятельности – наличие внутренних побуждений к самосовершенствованию, потребности в развитии, которые не ограничиваются учебной мотивацией. Если студент принимает свою ответственность за дальнейшие свои жизненные, учебные и профессиональные планы, то он не нуждается во внешнем управлении со стороны преподавателей, он готов и способен самостоятельно приобретать знания в интересующей его области, мотивируемый внутренним желанием интеллектуально, лично и духовно развиваться, совершенствовать свою профессиональную компетентность.

Выводы. Самообразовательная деятельность требует от студентов сформированности волевых качеств личности и специальной подготовки, то есть субъект должен быть готов к самообразованию. Данная готовность предполагает наличие умений выявлять пробелы в своих знаниях и способностях, формулировать личный запрос на новое знание, осуществлять поиск соответствующей информации и иных материалов, используя для этого разнообразные средства и приемы, понимать адекватность используемой информации, находить в ней необходимое знание и использовать его в разных видах деятельности (учебной, исследовательской, организационной, управленческой, профессиональной).

Иными словами, готовности личности к самообразовательной деятельности в полной мере влияет на процесс развития ее профессиональной компетентности, потому что постоянное совершенствование профессионального уровня, расширение личного потенциала, имея в своей основе деятельностную природу, обязывает личность осуществлять самообучение для получения нового знания, развития новых умений, необходимых для осуществления профессиональных функций.

Литература:

1. Байденко, В.И. Базовые навыки, ключевые компетенции как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14-32.
2. Белкин, Е.Л. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов: учебное пособие [Текст] / Е.Л. Белкин, Л.П. Корнев, Н.А. Требулина. – Орел: Изд-во Орлов. фил. Моск. ин-та приборостроения, 1989. – 65 с.
3. Вардьян, Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности с высшим образованием: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Ю.В. Вардьян. – М., 1999. – 353 с.
4. Владиславлев, В.Г. Непрерывное образование: проблемы и перспективы [Текст] / В.Г. Владиславлев. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 346 с.
5. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие. [Текст] / В.Н. Дружинин. – М.; СПб: Per Se, ИМАТОН, 2001
6. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза: дисс. канд. педагог. наук [Текст] / А.И. Забалуева. – Таганрог, 2010. – 201 с.
7. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию [Текст] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2005. – № 3(33). – С. 6.
8. Каку, М. Профессор теоретической физики Митио Каку о будущем школ и университетов через 100 лет [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dsnews.ua/society/mitio-kaku-ucheba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii-28082014231600>
9. Калугин, Ю.Е. Самообразование. Формирование готовности к профессиональному самообразованию: учебное пособие [Текст] / Ю.Е. Калугин. – Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного университета, 2000. – 119 с.
10. Кибальченко, И.А. Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся: монография [Текст] / И.А. Кибальченко / Под ред. А.В. Непомнящего – М.: Изд-во КРЕДО, 2010. – 414 с.
11. Козырев, В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / В.А. Козырев. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. – 391 с.
12. Кравченко, А.Г. Формирование у студентов вуза готовности к самообразовательной деятельности средствами проектирования: автореф. дисс...канд. педагог. наук: 13.00.08. – Армавир, 2020. – 28 с.
13. Лавриненко, Е.В. Готовность к самообразованию как ключевое личностное качество ученика вечерней школы в контексте организации самообразовательной деятельности [Текст] / Е.В. Лавриненко. // Молодой ученый. – 2014. – № 18 (77). – С. 595-601.
14. Светличный Е.Г. Концепция контекстного обучения как теоретическая основа подготовки специалиста в области юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2016. – Выпуск 50 (2). – С. 127-132.
15. Светличный Е.Г. Профессионогенез как фактор развития профессиональной культуры будущего специалиста в области юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2015. – Выпуск 48 (1) – С. 255-259.
16. Суханов, П.В. Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования: автореф. дис....докт. пед. наук [Текст] / П.В. Суханов. – Кострома, 2013. – 54 с.
17. Яковлева, Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.В. Яковлева. – Ярославль, 1994
18. Globalizaciya obrazovaniya: kompetencii i sistemy kreditov // Pod red. Prof. Rubina Yu.B. – М.: ООО «Market DS Korporeishn», 2005. – 490 с.

УДК 378.147

аспирант Яшникова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. К числу важнейших задач профессиональной подготовки обучающихся на морских факультетах образовательных организаций высшего образования относится формирование у них готовности к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации. В статье рассматриваются педагогические условия формирования у них готовности к профессионально-ориентированной коммуникации на английском языке средствами контекстного обучения, производится разделение педагогических условий по группам.

Ключевые слова: педагогические условия, профессионально-ориентированная иноязычная коммуникация, контекстное обучение.

Annotation. Among the most important tasks of professional training of students at the maritime faculties of educational institutions of higher education is the formation of their willingness for profession-oriented foreign language communication. The article discusses the pedagogical conditions for the formation of their willingness for profession-oriented communication in English by means of contextual learning providing division of pedagogical conditions into groups.

Keywords: pedagogical conditions, profession-oriented foreign language communication, contextual learning.

Введение. В последнее время внимание зарубежных и отечественных исследователей сосредоточено на изучении влияния человеческого фактора на количество несчастных случаев и аварий в море. Этот интерес обусловлен тем, что они наносят ущерб здоровью членов экипажа, пассажиров, работников порта, влекут за собой людские потери, а также приводят к существенным материальным потерям и наносят невосполнимый вред окружающей среде. Согласно данным компании морского взаимного страхования «Norwegian Hull Club» 70% аварий, происходящих в море, можно было бы избежать, если бы коммуникация между членами экипажа на борту судна, а также между судном и берегом была лучше [7].

Осознав роль профессионально-ориентированной коммуникации на борту судна со смешанным экипажем, где общение осуществляется посредством английского языка, судовладельческие компании повышают требования к уровню владения английским языком кандидатами на должность, как членов экипажа командного, так и рядового состава. Для того, чтобы повысить конкурентоспособность выпускников отечественных морских вузов на международном рынке труда и обеспечить их мобильность, необходимо разработать эффективные способы формирования готовности будущих специалистов морских вузов к коммуникации в рамках выполнения своей профессиональной деятельности средствами английского языка.

Цель данной работы заключается в выявлении педагогических условий формирования готовности курсантов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая возможности современных педагогических технологий в арсенале высшей школы для решения сложившейся противоречивой ситуации между растущими требованиями к уровню владения английским языком выпускниками морских специальностей и сокращением аудиторных часов на дисциплину «Иностранный язык (Английский язык)» морских образовательных организациях высшего образования, предпочтение в рамках данного исследования было отдано технологии контекстного обучения.

Анализ научных публикаций, освещающих контекстное обучение как источник интеграции инноваций в образовании, показал, что технология контекстного обучения, разработанная российским психологом и педагогом А.А. Вербицким и его последователями, предлагает систему средств активизации учебной деятельности, которые могут быть использованы для формирования готовности курсантов морских специальностей к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации. На основе этих средств были сформулированы педагогические условия, способствующие эффективному формированию вышеуказанной готовности в морских вузах.

Под педагогическими условиями следует понимать совокупность мер образовательного процесса, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [6]. Среди таких мер необходимо отметить широкий спектр компонентов педагогической системы, отражающих содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между обучающим и обучающимися [5].

В первую очередь, среди педагогических условий формирования готовности курсантов морских специальностей к профессионально-ориентированной коммуникации на английском языке средствами контекстного обучения будет выделено создание предметных и социальных контекстов на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)», посредством которых происходит смещение в познавательной деятельности обучающихся с освоения учебной информации, которая становится ориентировочной основой, на ситуацию практического действия, отражающего мир будущей профессии. Это приводит к необходимости разрабатывать новые подходы к отбору содержания образовательной и познавательной деятельности, которые основываются на принятии во внимание профессиональных запросов и интересов обучающихся. Моделирование предметных и социальных контекстов можно обозначить как одно из содержательных педагогических условий.

В связи с сокращением аудиторных часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык (Английский язык)» моделирование предметных контекстов осуществляется посредством самостоятельного ознакомления с текстовым материалом, источником которого являются как учебно-методические источники в печатной и электронной форме, так видео и аудиоматериалы, представленные в сети Интернет.

Для достижения максимальной эффективности формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации необходимо осуществить качественный анализ и отбор профессиональной, научно-популярной и технической литературы с целью ознакомления будущих специалистов морских вузов с коммуникативной стороной предстоящей профессиональной деятельности. При отборе учебного материала перед обучающимися стоит задача учитывать его актуальность и аутентичность, которые основываются на взаимосвязи с профилирующими дисциплинами.

Создание социального контекста одновременно является и содержательным и мотивационным педагогическим условием и заключается в моделировании пространственно-временных и других характеристик, в которых будет осуществляться будущая профессиональная деятельность специалистов морских вузов. Благодаря созданию социальных

контекстов посредством проектирования, создания и решения проблемных ситуаций, интеграции в педагогический процесс интерактивных методов, использования заданий практической направленности, которые ориентированы на создание коммуникативных ситуаций в контексте будущей профессиональной деятельности, создание обучающей среды, приближенной к контексту реальной профессиональной деятельности будущих специалистов морских вузов, и использование таких образовательных технологий, которые способствуют комплексному развитию, как универсальных, так и профессиональных качеств будущих специалистов морских вузов, обучение приобретает личностный смысл и повышается мотивация обучающихся, создаются условия для развития их личного интереса в процессе формирования их готовности к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации.

К педагогическим условиям, которые способствуют эффективному формированию готовности к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, можно также отнести единство образовательных целей и возможность реализации межпредметных связей между областями преподавания иностранного языка и профильных дисциплин, например таких как Введение в специальность, Безопасность жизнедеятельности, Управление безопасной эксплуатацией судов, Теория устройства судна, Судовые двигатели внутреннего сгорания, Судовые паротурбинные установки, Судовые котельные и паропроизводящие установки, Судовые холодильные установки и системы кондиционирования воздуха, Судовые вспомогательные механизмы, системы и устройства, Электрооборудование судов, Технология технического обслуживания и ремонта судов для специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок, на всех этапах формирования готовности к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации, а также ориентация содержания дисциплины иностранный язык на модульный курс, разработанный Международной морской организацией. Данное условие можно обозначить как организационное.

Среди организационных педагогических условий следует также выделить формирование готовности к профессионально-ориентированной коммуникации на английском языке средствами английского языка, т.е. осуществлять образовательный процесс с планомерным и максимально возможным погружением обучающихся в языковую среду, когда изучаемый язык одновременно становится языком обучения. Здесь требуется особый подход как для введения лексического материала, а именно научных и профессиональных терминов, а также грамматического материала, предполагая отказ от дедуктивного направления преподавания иностранного языка в пользу индуктивного [2], когда обучающиеся самостоятельно извлекают новые лексические единицы, речевые и грамматические конструкции из предъявленного текста. В качестве таких текстов, например, для ввода грамматических единиц, могут использоваться как аутентичные, так и адаптированные тексты, в виде повествования или диалога, как в печатном виде, так и аудио формате [8].

Самостоятельная работа с текстами позволяет сэкономить время на аудиторных занятиях, которое теперь может быть использовано для развития продуктивных видов речевой деятельности. Более того, индуктивное направление преподавания английского языка стимулирует активацию умственных процессов и развитие языковой догадки. Погружение обучающихся в языковую среду, когда английский язык будет являться не только целью, но и средством получения новых знаний, способствует преодолению курсантами языкового барьера и будет благоприятствовать, на наш взгляд, эффективному взаимодействию будущих специалистов морских вузов на борту с интернациональным экипажем во время выполнения своих профессиональных обязанностей.

Необходимо отметить, что индуктивное преподавание английского языка требует особого подхода к выбору текстов и электронных материалов, посредством которых вводится новый лексический и грамматический материал. Являясь средством формирования языкового пространства, предъявляемые тексты должны отвечать требованию оригинальности, аутентичности, адекватному содержательному и тематическому наполнению. Из чего можно сделать вывод, что погружение в языковую среду как на аудиторных занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)», так и при самостоятельной работе с предъявляемыми текстами, является не только организационным, но и содержательным условием формирования готовности к профессионально-ориентированной коммуникации.

К организационным педагогическим условиям эффективного формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной коммуникации средствами контекстного обучения можно отнести также и осуществление этапов ее формирования во взаимосвязи, последовательно и в динамике. Качественно организованный образовательный процесс на практических занятиях по Иностранному языку (Английскому языку) представляет собой последовательную работу обучающихся, которая берет свое начало в усвоении знаний в процессе традиционной академической учебной деятельности через различные формы и методы обучения, как традиционные, так и инновационные, в рамках квазипрофессиональной деятельности к учебно-профессиональной деятельности, осуществляемой при прохождении плавательной практики. Таким образом осуществляется развитие личности обучающихся, соответствующее ее внутреннему стремлению к самоактуализации и самореализации [1, с. 58].

К педагогическим условиям формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения также относится использование разнообразных форм взаимодействия обучающихся. Средства контекстного обучения позволяют использовать в процессе формирования этой готовности таких форм взаимодействия обучающихся морских специальностей в образовательных организациях высшего образования, как коллективная, групповая, парная, индивидуальная (при ведущей роли коллективной) [3, с. 17]. Это деятельностное педагогическое условие позволяет формировать готовность будущих работников водного транспорта к профессионально-ориентированной коммуникации на английском языке в диалоге и взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса. Таким образом, моделируется взаимодействие между субъектами будущей профессиональной деятельности, создается социальный контекст.

К педагогическим условиям формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения относится использование любых педагогических технологий и методов из любых теорий и подходов – традиционных и инновационных [4, с. 45], которые способны обеспечить сочетание различных видов деятельности обучающихся. Среди методов организации педагогического процесса на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)», которые включены в арсенал технологии контекстного обучения, приоритет отдается таким, как метод мозгового штурма, метод проектов, метод ролевых и деловых игр, метод дебатов, метод проблемного обучения, метод анализа конкретных производственных ситуаций.

Системное использование организационных, мотивационных, партисипативных, содержательных, деятельностных педагогических условий формирования готовности курсантов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения позволяет внести существенные изменения в образовательный процесс на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)», обеспечивая переход от совокупности абстрактных теоретических понятий, как в рамках системы английского языка, так и понятий попредметно разбросанных по многим профильным дисциплинам, к системным, междисциплинарным и надпредметным практическим способам применения багажа знаний в будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Средства технологии контекстного обучения, нашедшей широкое применение в образовательных организациях высшего образования, способствуют созданию педагогических условий, содействующих эффективному формированию готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации. Среди таких условий, на наш взгляд, наиболее эффективными являются моделирование предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности, погружение обучающихся в языковую среду, создание учебных, квазипрофессиональных и учебно-профессиональных ситуаций на практических занятиях, приоритетное использование коллективной формы взаимодействия обучающихся, а также активное использование интерактивных методов обучения. Эти педагогические условия можно разбить на такие группы, как содержательные, организационные, мотивационные, партисипативные и деятельностные, причем это деление во многом является относительным, так как одно и то же условие может одновременно быть как мотивационным, так и содержательным или же организационным и деятельностным, что придает целостности и системности образовательному процессу на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)».

Литература:

1. Ахмерова Н.М. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 55-60.
2. Богачева Д.П. Погружение в языковую среду как эффективный метод развития языковой компетенции // Развитие профессионализма. – 2016. – № 2. – С. 21-24.
3. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 12-18.
4. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 41-45.
5. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – №1. – С. 29-32
6. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст]: дисс. д-ра пед. наук / Е.Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 427 с.
7. Jerry Frank. Crew quality hits marine claims // Lloyd's list. – April 11, 2008. – Режим доступа:<https://lloydslist.maritimeintelligence.informa.com/LL076242/Crew-quality-hits-marine-claims>
8. Maritime English. Model Course 3.17. – London, International Maritime Organization, 2009. – 210 p.

Психология

УДК 159.07

кандидат психологических наук, доцент Абдурасулов Давран Абдурасулович
ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения личностно-профессионального развития студентов в условиях инклюзивного образования. С целью выявления уровня развития профессионально-значимых качеств и профессионального самосознания студентов с инвалидностью и ОВЗ было проведено эмпирическое исследование. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу исследования о различии содержательных характеристик личности, самооценки и учебной мотивации студентов с инвалидностью и ОВЗ и условно здоровых студентов.

Ключевые слова: личность, Я-концепция, инклюзивное образование, самооценка, студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, профессионально-личностное развитие.

Annotation. The article presents the results of studying the personal and professional development of students in the context of inclusive education. In order to identify the level of development of professionally significant qualities and professional self-awareness of students with disabilities and HIA, an empirical study was conducted. The empirical study confirmed the hypothesis of the study about the difference in the content characteristics of the personality, self-esteem and educational motivation of students with disabilities and disabilities and conditionally healthy students.

Keywords: personality, Self-concept, inclusive education, self-assessment, students with disabilities and disabilities, professional and personal development.

Введение. В целях реализации права каждого человека на образование задачами высшего инклюзивного образования являются: обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья [1].

Наряду с основными задачами инклюзивного высшего образования приоритетными задачами являются личностно-профессиональное развитие студентов и оценка ими их возможностей, качеств и места во взаимодействиях. Решение этих задач позволит легче адаптироваться выпускникам инклюзивной образовательной организации с высоким уровнем личностного и профессионального развития, в условиях возрастающей конкуренции на рынке услуг [5].

В психологической и педагогической литературе широко используется термин «профессиональное становление» личности, которое рассматривается с различных позиций. Так, Н.С. Пряжников рассматривает профессиональное становление как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Т.В. Зеер трактует профессиональное становление как формообразование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности. К.М. Левитан указывает, что в профессиональном становлении важное значение имеют профессионально значимые качества личности (познавательные, морально-нравственные и коммуникативные). С.Н. Костромина указывает на взаимосвязь профессионального и личностного, что обеспечивает формирование профессиональной позиции и профессионального самосознания [6, с. 26].

Становление личности профессионала – это диапазон процессов формирования и изменения личности в различные периоды освоения профессии, которые, по мнению Н.В. Бордовской, характеризуются появлением и закреплением психических новообразований, отражающих положительную динамику развития личности на этапе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности [2, с. 14].

Все чаще используется термин «профессионально-личностное развитие», подчеркивающий, по мнению Р.В. Демьянчук, процесс сближения «Я – образа» и образа эталона личности профессионала [5, с. 25]. Этот термин также применим к обозначению процесса целенаправленного воздействия на формирующегося профессионала в процессе подготовки в вузе, где осуществляется становление профессионального самосознания и профессионально-значимых качеств.

Если «профессиональное развитие» является интегральным показателем профессионального становления, который характеризуется динамичной структурой, постоянно меняющейся на разных этапах развития личности, то «личностное развитие» является другим его интегральным показателем, который характеризуется динамикой изменения личностных новообразований у человека на всех этапах его профессионального становления. Профессионально значимые качества характеризуют специалиста как профессионала не только в плане теоретической, но и практической готовности к профессиональной деятельности на основе реализации интеллектуального, творческого и личностного потенциала. В исследовании в качестве обобщения результатов исследования выявлялся диапазон развиваемых в вузе профессионально значимых качеств у будущих специалистов, среди которых особое место занимают интегральные характеристики личности профессионала.

Изложение основного материала исследования. Для того чтобы проследить особенности личностного и профессионального развития студентов высшего инклюзивного образования нами проведено исследование, в котором приняли участие обучающиеся Московского государственного гуманитарно-экономического университета.

Взяв за основу гипотезу об особенностях содержательных характеристик личности, самооценки и учебной мотивации в процессе профессионального становления студентов с инвалидностью и ОВЗ и условно здоровых студентов, нами проведено исследование с помощью методик М. Куна и Т. Макпартленда "Кто Я?", методики С.А. Будасси «Диагностика уровня самооценки» и методики А.А. Реана, В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов».

Анализ содержательных характеристик "Я" личности студентов первых и четвертых курсов в инклюзивной среде вуза по методике М. Куна и Т. Макпартленда "Кто Я?", представлена ниже в таблице № 1.

Таблица 1

Показатели содержательных характеристик личности о себе студентами первых и четвертых курсов обучения в профессиональной деятельности по методике М. Куна и Т. Макпартленда "Кто Я?"

| Содержательные характеристики "Я" | Результаты в % | |
|-----------------------------------|----------------|--------|
| | 1 курс | 4 курс |
| Социальное "Я" | 23,33 | 28,67 |
| Перспективное "Я" | 25 | 20,98 |
| Деятельное "Я" | 15 | 12,59 |
| Рефлексивное "Я" | 6,67 | 11,19 |
| Коммуникативное "Я" | 5 | 11,19 |
| Физическое "Я" | 8,33 | 9,1 |
| Материальное "Я" | 10 | 2,1 |
| Ситуативное состояние | 5 | 3,49 |

Контент-анализ большого разнообразия содержательных характеристик образа "Я" – личности студентов показал, что студенты первого курса идентифицируют себя с Перспективным "Я". Преобладающими среди перспективного "Я" оказались оценки стремления и профессиональная перспектива, намерения и мечты связанные с учебно-профессиональной сферой. Студенты указывали: "Я – будущий психолог", "Я – будущий семейный психолог", "Я – будущий профессионал в своем деле", "Я хочу получить диплом", "Я – будущий педагог-психолог", "Я мечтаю реализовать себя в профессии".

Наличие целей, планов на будущее имеет большую значимость для характеристики внутреннего мира человека в целом, отражает временной аспект идентичности, направленный на дальнейшую жизненную перспективу [2; 3].

Студенты четвертого курсов в большинстве своем идентифицировали себя с Социальным "Я". При этом наибольшее количество характеристик социального "Я" касалось учебно-профессиональной ролевой позиции: "Я студент", "Я студентка университета МГГЭУ", "Я – россиянин", "Я – гражданин мира", "Я житель Москвы".

Представление о своих социальных ролях и осознаваемых индивидуальных характеристиках, связанных с выполнением этих ролей, способствуют успешному установлению взаимоотношений с другими людьми, построению с ними партнерских отношений, что немаловажно для будущих психологов-выпускников инклюзивного вуза.

Вслед за социальным "Я" и перспективным "Я" студенты с ограниченными возможностями выделяли характеристики Деятельного "Я", независимо от года обучения. Наибольшее число характеристик Деятельного "Я" включало в себя интересы, увлечения, занятия, а также самооценку способностей к деятельности, достижения и компетенции. Обучающиеся отмечали наличие у себя таких качеств, как "способность к творчеству", "любовь к знаниям", самооценку навыков, умений, знаний, достижений.

Идентификация студентов-психологов с деятельным "Я" связана со способностями. Об этом свидетельствуют ответы типа: "Я люблю водить автомобиль", "Я изучаю английский язык", "Я люблю готовить, боюсь обжечься", "Я читаю книги по психологии", "Я пишу курсовую", "Я люблю решать задачи", "Я хорошо рисую", "Я пою в хоре", "Я играю в покер", "Я умею слушать" ...

Коммуникативное "Я" и Рефлексивное "Я" незначительно присутствует у студентов в самоидентификации личности. У студентов четвертого курса в два раза больше таких ответов, чем у первокурсников. Коммуникативные характеристики

касались дружбы или круга друзей, восприятия себя членом группы, особенностей и оценке взаимодействия с социумом. Ответы были типа: "я ценю дружбу", "Я общительная", "Я отличная подруга", "Яне люблю наглых людей".

Характеристики Рефлексивного "Я" описывают индивидуальный стиль поведения и эмоциональное отношение к себе. Представляется такой спектр самоописаний: "Я – человек", "Я – личность", "Я – индивид", "Я – счастливый", "Я – простой", "Я – застенчивый", "Я – веселый", "Я – целеустремленный человек", "Я стремлюсь к самопознанию", "Я стремлюсь быть объективным", "Я – упертая", "Я – мученик", "Я – лидер", "Я – терпеливый", "Я – эмпат".

Как видим Рефлексивное "Я" включает в себя значительное количество психологических характеристик личности, отражающих особенности когнитивных и эмоционально-волевых процессов, индивидуальных особенностей самосознания.

Особо следует отметить, что специфической чертой личности в профессии является обращенность субъекта к самопознанию и самопониманию своего внутреннего мира, способность к анализу своих индивидуальных особенностей, что является важной профессиональной способностью, позволяющей анализировать поведение и психологические качества, присущие не только себе, но и другим людям.

Внимание на Физическом "Я" также в большей степени присутствует у студентов четвертого курса. Описание своих физических данных, внешнего облика, болезненных проявлений, пристрастий, привычек проявилось в таких ответах как: "Я – инвалид", "Я – колясочник", "Я не хочу стареть", "Я – симпатичная", "Я – молодая", "Я хочу длинные волосы", "Я – миниатюрная", "Я – привлекательная", "Я – высокий", "Я хочу идеальную фигуру", "Я милая", "Я с плохим зрением", "Я люблю есть", "Я люблю шашлык", "Я люблю сладости", "Я люблю кофе".

Осознание своего физического облика и его оценка, является важным фактором в развитии самосознания студента, расширение границ образа "Я". В процессе личностного развития расширение и обогащение границ "образа Я" тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Количество характеристик Материального "Я" в ответах студентов-первокурсников встречались в 5 раз чаще и касались оценки своего благосостояния и отношения к материальным благам, деньгам и внешней среде. "Я мечтаю о большом доме", "Я хочу заработать достаточное количество денег", "Я люблю модную одежду", "Я не богатый", "Я люблю природу", "Я люблю море".

Итак, отвечая на вопрос "Кто Я", студенты-бакалавриаты выделяют систему представлений о себе, сложившуюся на данный момент у первокурсников и старшекурсников, как Перспективном "Я" и Социальном "Я". Преобладающие характеристики Я свидетельствуют о более или менее осознанном выборе профессии.

Показатели Социального "Я", Перспективного "Я", Рефлексивного "Я", Коммуникативного "Я", Материального "Я", Физического "Я", Деятельной идентичности, представленные в ответах студентов, являются важными показателями профессионального самосознания. Вместе с тем в структуре содержательных характеристик личности, в особенности у студентов выпускного курса, материальное "Я" оказалось невысокого уровня. Это свидетельствует, что на данном этапе личностного и профессионального развития отношения к материальным благам у обучающихся представлена не в будущем времени, а удовлетворенностью настоящим. Все расчеты по данной методике делались по критерию Стьюдента. Значимость распределилась на уровне от 0,05 до 0,01.

С целью изучения уровня самооценки студентами своих возможностей и качеств, мы использовали также методику самооценки личности С.А. Будасси. Диагностическая методика позволяет выяснить не только количественный уровень самооценки, но и показатели оценки личностью самой себя, своих возможностей и качеств: адекватный, завышенный, очень высокой или заниженный.

В словаре под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского утверждается, что самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности самооценка является регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности [6, с. 352].

Заметим, что неадекватная самооценка – завышенная и заниженная – являются источником фрустраций и межличностных конфликтов. При завышенной самооценке личность неправильно оценивает себя, и создает идеализированный образ своего "Я", завышая свои возможности. Заниженная самооценка – это оценка ниже реальных возможностей личности, что приводит к робости, неуверенности, отсутствию держаний, невозможности реализации себя [8].

К изучению уровня самооценки студентов мы подошли дифференцированно, чтобы выяснить особенности оценки самой себя у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и условно здоровыми студентами.

Анализ результатов эмпирического исследования уровня самооценки студентов с инвалидностью и ОВЗ и без по методике С.А. Будасси, представлены в таблице № 2.

Таблица 2

Дифференцированные показатели уровня самооценки личности студентов с инвалидностью и условно здоровых студентов по методике С.А. Будасси

| Дифференциации самооценки личности | Кол-во обучающихся | Дифференциации уровня самооценки (%) | | | |
|------------------------------------|--------------------|--|---------------------|--------------------|-------------------|
| | | Адекватный | Частично завышенный | Средняя самооценка | Низкая самооценка |
| Студенты с инвалидностью и ОВЗ | 40 | 32,5 | 20 | 45 | 2,5 |
| Условно здоровые студенты | 40 | 37,5 | 17,5 | 32,5 | 12,5 |

Из данных таблицы № 2 видно, что уровень самооценки студентами своих качеств в группе с инвалидностью и ОВЗ и без, несколько отличаются. Адекватный уровень самооценки – у 37,5% в группе здоровых студентов и 32,5% – у студентов с инвалидностью и ОВЗ. Это означает, что более третьей части студентов указывают на то, что в обеих группах обучающихся в инклюзивной среде более реалистично оценивают своих возможностей, качеств и места в совместной учебно-профессиональной деятельности. Они положительно оценивают себя, поддерживают нормальную взаимоотношения друг с другом, более критичны и требовательно относятся к себе. Более того, адекватная самооценка дает студентам правильное соотношение возможностей и постановку перед собой достижимых целей [2].

Результаты исследования также показали, что у большинство студентов с инвалидностью и ОВЗ (45%) и 32,5% – у здоровых, уровень самооценка оказалось средняя. Эти показатели свидетельствуют, что у данной части студентов недостаточно развито такое личностное качество как саморегуляция, которая служит важным механизмом личностного и профессионального развития. В то же время у студентов в группе с инвалидностью и ОВЗ (20%) и в группе здоровых (17,5%) были выявлены, в той или иной степени завышенная самооценка. И, наконец, несколько чаще встречается заниженная самооценка в группе здоровых студентов (12,5%), тогда как в группе с ограниченными возможностями здоровья заниженная самооценка не превышает 2,5%.

С целью выявления существования достоверно значимых различий между группами (с инвалидностью и ОВЗ и группой здоровых) по методике С.А. Будасси, нами был произведен расчёт критерия хи-квадрат. Значимость распределилась $\chi^2=4,64 > P=0,05$.

Анализ результатов эмпирического исследования мотивов учебной деятельности студентов с инвалидностью и ОВЗ и без по методике А.А. Реана, В.А. Якунина представлены в таблице № 3.

Таблица 3

Анализ результатов применения методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» по методике А.А. Реана, В.А. Якунина

| Номер мотива | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Сумма баллов | 635 | 640 | 601 | 609 | 522 | 610 | 529 | 575 | 561 | 603 | 545 | 567 | 476 | 583 | 514 | 599 |
| Среднее значение | 6,4 | 6,4 | 6 | 6,1 | 5,2 | 6,1 | 5,3 | 5,8 | 5,6 | 6 | 5,5 | 5,7 | 4,8 | 5,8 | 5,1 | 6 |

Результаты «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина, показали, что ведущими мотивами у студентов инклюзивного образования являются внутренние профессиональные мотивы – стать высококвалифицированным специалистом, внешние профессиональные мотивы – получить диплом. Значимы также внутренние учебно-познавательные мотивы – мотив успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», мотив приобрести глубокие и прочные знания. Внешние по отношению к учебной деятельности мотивы престижа и избегания наименее значимы. Для студентов значимо получение диплома. Одновременно они заинтересованы получать знания, задумываются о будущей профессиональной карьере [3]. Все расчеты по данной методике делались по критерию Стьюдента. Значимость распределилась на уровне от 0,05 до 0,01.

Выводы. Основным критерием эффективности инклюзивного высшего образования является успешность социализации, овладение культурой, развитие социального опыта, профессиональное становление молодых людей, в том числе студентов с особыми образовательными потребностями. Получение профессии – это возможность социальной востребованности, финансовой независимости. Высшее образование превращает студентов с инвалидностью из пассивных потребителей социальных услуг в активных, созидательных граждан.

Результаты исследования по всем трем методикам свидетельствуют о том, что для студента как для будущего профессионала наличие внешнего доминирующего мотива может стать препятствием к достижению успеха в становлении себя как специалиста, а также осложнить адаптацию в учебном заведении может низкий уровень сформированности именно внутренних мотивов. Это также приводит к низкой успеваемости, что затрудняет дальнейшее профессиональное становление. Преобладающие характеристики Я концепции свидетельствует о более или менее осознанном выборе профессии студентами обеих групп. И, наконец, несколько чаще встречается заниженная самооценка в группе условно здоровых студентов, нежели в группе студентов с инвалидностью и ОВЗ. Полученные в ходе эксперимента данные позволяют говорить о необходимости проведения работы по формированию профессиональной мотивации у студентов в процессе учебно-воспитательной работы. Проведение мероприятий, ориентированных на становление студентов как профессионалов, будет способствовать повышению уровня сформированности профессиональной мотивации.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 339 с.
2. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: проблемное поле исследований // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: Сб. ст.; под ред. Н.В. Бордовской. – СПб., 2012. – С. 3-24.
3. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Демьянчук Р.В. Становление личности педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения: монография. – СПб.: СПбГУ, 2009. – 123 с.
6. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Костромина С.Н. Психология профессионального развития на этапе обучения в вузе // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: сб. ст. / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб., 2012. – С. 25-75.
8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент **Ананикова Виктория Викторовна**
 ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент **Беленкова Лариса Юрьевна**
 ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СРЕДОВЫМИ УСЛОВИЯМИ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения профессионального образа мира студентов вузов с различными средовыми условиями. С целью выявления показателей сформированности профессионального образа мира студентов вузов с различными средовыми условиями было проведено эмпирическое исследование. Исследование частично подтвердило гипотезу о различии содержательных характеристик профессионального образа мира студентов вузов с различными средовыми условиями.

Ключевые слова: личность, средовые условия, студенты, профессионально-личностное развитие, профессиональный образ мира.

Annotation. The article presents the results of studying the professional image of the world of university students with different environmental conditions. In order to identify indicators of the formation of a professional image of the world of university students with different environmental conditions, an empirical study was conducted. The study partially confirmed the hypothesis about the difference in the content characteristics of the professional image of the world of university students with different environmental conditions.

Keywords: personality, environmental conditions, students, professional and personal development, professional image of the world.

Введение. Личностно-профессиональное становление в условиях высшего образования рассматривается как форма проявления самоорганизации человека как целостной психологической системы, как постепенное преобразование мышления человека в профессиональное мышление, как осуществление целенаправленной активности, связанной с реальной жизнедеятельностью человека. В процессе личностно-профессионального становления в условиях вуза происходит преобразование своего внутреннего мира, модернизация образа мира студента. Поэтому профессиональный образ мира будущего специалиста складывается в процессе личностно-профессионального становления в условиях вузовского обучения.

Профессия одна из самых главных сфер жизни человека, она стоит наряду с такими сферами как семья и здоровье: во-первых, большинство людей проводят значимую часть времени на работе, поэтому очень важно изначально грамотно подойти к выбору своей будущей профессии; во-вторых, необходимо иметь полное представление о той профессии, которую ты выбрал и получаешь в образовательном учреждении; в-третьих, научиться понимать и принимать некоторые изъятия своей профессии лично для вас, если таковые имеются. Это все поможет нивелировать профессиональное выгорание и отстранение от своей профессии.

Существует популярное мнение о том, что большинство выпускников вузов в будущем работают не по той профессии, которую они получали, а выбирают что-либо другое. Это ведет к тому, что государство не получает тех специалистов, которых оно обучило, следовательно, качество и количество выполняемых задач и целей не выполняется в полной мере, что негативно сказывается на всех сферах общества. Другой аспект этой проблемы, психологический, заключается в том, что люди не всегда могут реализоваться на другом месте, что ведет к постоянному стрессу, а в долгосрочной перспективе к депрессии, которая может повлиять на проявление деструктивного поведения. Причины такой тенденции могут быть самыми разными, начиная от изначального выбора профессии не по желанию; неполное понимание, общее разочарование и формирование негативного отношения к своей будущей профессии, заканчивая элементарной нехваткой вакантных мест на предприятиях и в учреждениях.

Исследователи, придерживающиеся акмеологического подхода в концепции профессионального развития, сходятся во мнении, что профессионализму конкретного индивида служит процесс получения способностей и умений в рамках профессии, формирование и улучшение деловых качеств, наличие мотивации и развитие творческого потенциала, способность к рефлексии, а также нравственное и профессиональное обогащение личности [10]. Авторы данной концепции отмечают, что специалисты не заканчивают свое развитие, добившись высокой компетенции в конкретной профессиональной области.

Категории «образ мира» и «профессиональный образ мира» достаточно подробно разработаны в отечественной психологии. А.Н. Леонтьев ввел понятие образа мира. К числу пяти «квазиизмерений», которые изучал ученый, относятся координаты пространства, времени и значения. В пространстве человек не только живет, но и действует, формирует он его в ходе сменяющихся видов деятельности. Образ жизни человека есть не что иное как совокупность последних. Исследователь пятимерный мир неразрывно связывал с предметным сознанием [8].

Образ мира (в том числе и профессиональный) может быть представлен как интеграция системы информации, которая поступает как извне, так и изнутри, так и системы ценностей, определяющих набор профессионально-значимых качеств, необходимых для успешной реализации целей профессиональной деятельности. П.Р. Юсупов определил понятие «профессиональный образ мира» как целостную структуру, которая направляется потребностями гипотезами, интегрирующая актуальные категории восприятия и цели профессиональной деятельности в единый смысловой контекст. Главной функцией профессионального образа мира личности специалиста является ориентировка в окружающем мире как поиск целесообразных ресурсов для достижения профессионально значимых целей [12].

Все исследования образа мира можно сгруппировать в два направления: определение структуры образа мира; выявление механизмов формирования системы значений. Исследователи первого направления (С.Д. Смирнова и В.В. Петухова) рассматривают образ мира через его поуровневую организацию, выделяя слои образа мира как его структуры. И.Б. Ханина отмечает, что профессиональную деятельность некоторых профессий и специальностей можно соотносить с ядерными структурами образа мира (например, профессия врача). А вот с поверхностными структурами факт соотношения очевиден, т.к. профессиональное становление специалиста во многом осуществляется в соответствии с теми целями, которые ставит перед собой субъект этой деятельности [11]. Поэтому профессиональную деятельность можно считать «включенной» в образ мира. Второе направление в исследовании образа мира представлено работами по субъективной семантике (Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкин, А.Г. Шмелев, В.Ф. Петренко, И.Б. Ханина и др.). В

рамках концепции образа мира Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкин выделили определенные семантические векторы, свойственные каждой из профессий и проявляющиеся в языке семантических структур [2].

Для системного описания образа мира В.П. Серкиным было введено понятие «образа жизни», описывающее актуальную деятельность субъекта, в процессе которой происходит развитие и изменение образа мира. Образ мира является отражением образа жизни, а образ жизни – проявлением образа мира [6]. Ученый подчеркивает, что достаточно большое количество профессий требует помимо овладения соответствующими профессиональными компетенциями, еще и принятие особого образа жизни, задаваемого спецификой профессии. Поэтому для успешного профессионального становления необходимы не только результаты профессионального обучения, но также готовность и возможность освоения профессионально специфического образа жизни [10].

Также исследователи отмечают наличие «неслучайных различий содержательных характеристик образа мира в зависимости от типа профессии». Т.В. Казакова указывает на то, что достаточно мало изучен вопрос о влиянии типичной профессиональной деятельности на формирование у человека образа мира, или же сам человек осуществляет выбор профессии в соответствии со своим образом мира [5]. Профессиональный образ мира Н.В. Козлова рассматривает с точки зрения акмеориентированного процесса личностно-профессионального становления. В данном процессе движения к «вершинным» этапам своего становления происходит у человека через постоянную трансформацию складывающегося (становящегося) образа мира [6].

В.Н. Бородин отмечает, что студенты факультета психологии, принимающие свою профессию как образ жизни, постепенно приобретают особое понимание окружающего мира, особое отношение к нему, а также особенности взаимодействия с ним. Поэтому исследователь утверждает, что образование должно способствовать осознанию и обогащению человеком своего «Я», нахождению своего места и определению своей социальной роли в отношениях с внешним миром [2].

Анализ теоретических концепций позволил выявить основные составляющие понятия «образ мира» – ценностные ориентации в карьере, базовые убеждения личности, профессиональные планы, готовность к принятию решений, профессиональная позиция личности и стремление стать профессионалом. Именно данные компоненты были взяты за основу при проведении эмпирического исследования.

Изложение основного материала статьи. Взяв за основу гипотезу о наличии различий профессионального образа мира студентов вузов с различными средовыми условиями, нами было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» и ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». В исследовании приняли участие 60 студентов, осваивающих программу подготовки по направлению «Психология» и «Психолого-педагогического образования»: 30 студентов МГТЭУ и 30 студентов МПГУ. В исследовании использованы следующие методики: методика «Якорь карьеры» Э. Шейна, в переводе и адаптации В.Э. Винокуровой, В.А. Чикер, модификация С.А. Богомаза; опросник «Шкала базисных убеждений» Р. Янова-Бульмана, в переводе и адаптации О.А. Кравцовой; методика «Определение статуса профессиональной идентичности» А.А. Азбель, А.Г. Грецовой; новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) Т.В. Корнилова; методика «Образ профессии» В.П. Серкина; методы статистической обработки: t-критерий Стьюдента; U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования отражены в таблицах 1-5.

В таблице 1 отражены показатели методики «Якоря карьеры» Э. Шейна (в адаптации В.А. Чикер).

Таблица 1

Сравнительный анализ сходства и различий показателей карьерных ориентаций студентов вузов с разными средовыми условиями по методике Э. Шейна с помощью t-критерия Стьюдента

| № п/п | Шкалы методики | МГТЭУ | МПГУ | г | р | Различия |
|-------|---------------------------------|------------------|------|-------|-------|----------|
| | | Среднее значение | | | | |
| 1 | Профессиональная компетентность | 6,3 | 6,4 | 0,602 | >0,05 | Нет |
| 2 | Менеджмент | 6 | 6,3 | 0,569 | >0,05 | Нет |
| 3 | Автономия (независимость) | 6 | 6 | 0,957 | >0,05 | Нет |
| 4 | Стабильность работы | 6,5 | 6,7 | 0,7 | >0,05 | Нет |
| 5 | Стабильность места жительства | 6,3 | 5,5 | 0,322 | >0,05 | Нет |
| 6 | Служение | 7,1 | 7,4 | 0,551 | >0,05 | Нет |
| 7 | Вызов | 5,6 | 5,5 | 0,818 | >0,05 | Нет |
| 8 | Интеграция стилей жизни | 7,2 | 7,2 | 0,969 | >0,05 | Нет |
| 9 | Предпринимательство | 7,3 | 7,1 | 0,681 | >0,05 | Нет |

Проанализировав результаты методики «Якоря карьеры» Э. Шейна (в адаптации В.А. Чикер), выявлено, что для всей выборки приоритетными карьерными ориентациями оказались такие, как «Служение», «Интеграция стилей жизни» и «Предпринимательство». Самой низкой по частоте выбора стала шкала «Вызов». Остальные шкалы оказались на среднем уровне.

Что касается карьерных ориентаций, то для студентов МГТЭУ самой значимой ориентацией стала «Предпринимательство» – это означает, что они нацелены на создание чего-то нового, готовы к риску и желают создать свое дело, которое будет отражением их личности, они будут идти к этому, не смотря на возникающие трудности, а для студентов МПГУ самой значимой ориентацией стало «Служение» – это означает, что для них важными являются идеи о «всемирном благе» и «служению человечеству», они способны работать не на месте мечты и не с самой большой оплатой труда, главное для них, что они смогут реализовывать свои идеи и ценности. А самым низким по частоте выбора для всей выборки стал – «Вызов». Шкала «Вызов» показывает насколько человеку свойственен дух конкуренции в профессиональной деятельности. Из этого можно сделать несколько выводов: либо студенты не выносят конкуренции и боятся трудных задач, либо они ставят в приоритет личностное развитие, при котором они не обращают внимание на окружающих коллег, концентрируясь на себе.

Далее рассмотрим результаты методики выявления базисных утверждений Р. Янова-Бульмана, которые представлены в таблице 2.

Сравнительный анализ сходства и различий показателей базисных утверждений студентов вузов с разными средовыми условиями по методике Р. Янова-Бульмана с помощью t-критерия Стьюдента

| № п/п | Шкалы методики | МГГЭУ | МПГУ | r | p | Различия |
|-------|-------------------------------------|------------------|------|-------|-------|----------|
| | | Среднее значение | | | | |
| 1 | Доброжелательность окружающего мира | 6,9 | 7 | 0,739 | >0,05 | Нет |
| 2 | Справедливость | 4,6 | 4,3 | 0,571 | >0,05 | Нет |
| 3 | Образ Я | 4,9 | 4,6 | 0,63 | >0,05 | Нет |
| 4 | Удача | 5,9 | 5,7 | 0,796 | >0,05 | Нет |
| 5 | Убеждения о контроле | 6,3 | 6,7 | 0,605 | >0,05 | Нет |

Проанализировав результаты показателей по опроснику базисных утверждений Р. Янова-Бульмана, в переводе и адаптации О. Кравцовой, выявлено, что для всей выборки приоритетной шкалой для обеих групп стала «Доброжелательность окружающего мира». Чем выше показатели по данной шкале, тем более безопасным и радужным местом люди представляют себе наш мир. Такие показатели могут свидетельствовать о высокой эмпатии у всей выборки в целом. Студенты доверяют окружающим и готовы помочь, если не каждому, то большинству. Наименее приоритетной шкалой для обеих групп стала «Справедливость». Данные показатели хоть и ниже остальных шкал, но остаются средними, это говорит о том, студенты, скорее всего, не уверены в том, что «добро» всегда поощряется, а «зло» наказывается в полной мере. Такие показатели могут быть результатом возрастных особенностей выборки.

Далее представлены результаты методики изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбеля, которые отражены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ сходства и различий показателей изучения статусов профессиональной идентичности студентов вузов с разными средовыми условиями по методике А.А. Азбеля с помощью t-критерия Стьюдента

| № п/п | Шкалы методики | МГГЭУ | МПГУ | r | p | Различия |
|-------|----------------|------------------|------|-------|-------|----------|
| | | Среднее значение | | | | |
| 1 | Неопределенная | 10,9 | 12,7 | 0,497 | >0,05 | Нет |
| 2 | Навязанная | 14,7 | 13,4 | 0,471 | >0,05 | Нет |
| 3 | Мораторий | 12,8 | 15,1 | 0,197 | >0,05 | Нет |
| 4 | Сформированная | 13,3 | 13,8 | 0,827 | >0,05 | Нет |

Полученные в ходе исследования результаты изучения статусов профессиональной идентичности свидетельствуют о том, что студенты МГГЭУ, в большинстве своем, при выборе своей будущей профессии опирались на мнение окружающих (друзья, родственники и другие важные для них люди); студенты МПГУ, в большинстве своем, выбрали альтернативный путь для себя, который не сходится полностью и с их желаниями, и с мнением окружающих, но устраивающий обе стороны. Таким образом, студенты обоих вузов до сих пор переживают кризис, связанный с выбором своего дальнейшего пути, что сказывается на показателях, которые отображают, грубо говоря, причину выбора своей профессии.

Далее рассмотрим результаты показателей по методике Т.В. Корнилова, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ сходства и различий показателей толерантности к неопределенности студентов вузов с разными средовыми условиями по методике Т.В. Корнилова с помощью U-критерия Манна-Уитни

| № п/п | Шкалы методики | МГГЭУ | МПГУ | r | p | Различия |
|-------|--|------------------|------|-------|-------|----------|
| | | Среднее значение | | | | |
| 1 | Толерантность к неопределенности | 50 | 48,3 | 0,735 | >0,05 | Нет |
| 2 | Интолерантность | 53,1 | 58,2 | 0,266 | >0,05 | Нет |
| 3 | Межличностная интолерантность к неопределенности | 30 | 34 | 0,574 | >0,05 | Нет |

Рассмотрев результаты средних показателей по методике Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) Т.В. Корнилова, можно отметить, что наиболее выраженным стала шкала «Интолерантность к неопределенности». Итак, для двух групп свойственно стремление к порядку, точности, четкости и последовательности в их деятельности и жизни. Это свидетельствует о том, что им будет сложнее адаптироваться к изменяющимся условиям, но не исключает того, что они смогут это сделать.

Статистический сравнительный анализ перечисленных выше методик выявил отсутствие различий между показателями двух выборок.

Далее в таблице 5 представлены результаты методики В.П. Серкина.

Семантические универсалии оценки образа профессии студентов вузов с разными средовыми условиями по методике В.П. Серкина

| МГЭУ | | МПГУ | |
|--|--------------------|-------|-----------------------|
| № п/п | Признака | № п/п | Признака |
| <i>Различающиеся качественно дескрипторы</i> | | | |
| 1 | широкая | 1 | узкая |
| 2 | напряженная | 2 | не напряженная |
| 3 | творческая | 3 | нетворческая |
| 4 | помогающая | 4 | не помогающая |
| 5 | однообразная | 5 | многообразная |
| 6 | комфортная | 6 | некомфортная |
| 7 | теоретическая | 7 | практическая |
| 8 | благоприятная | 8 | вредная для здоровья |
| 9 | спокойная | 9 | нервная |
| 10 | лично значимая | 10 | лично незначимая |
| 11 | коммуникабельная | 11 | некоммуникабельная |
| 12 | связанная с людьми | 12 | не связанная с людьми |
| 13 | неэкологичная | 13 | экологичная |
| 14 | романтическая | 14 | обыденная |

Образ профессии, являющийся частью семантического слоя и отражающий профессиональную деятельность в образе мира личности, характеризуется уникальными дескрипторами между двумя выборками. В большинстве своем обе группы оказались со схожим мнением по поводу своей профессии: 31 пара дескрипторов оказалась схожей у двух групп, но 14 пар показали разницу в представлении студентами своей профессии. Студенты МГЭУ охарактеризовали свою профессию как: *широкая, напряженная, творческая, помогающая, однообразная, комфортная, теоретическая, благоприятная, спокойная, лично значимая, коммуникабельная, связанная с людьми, неэкологичная, романтическая*. В то же время студенты МПГУ предпочли такую характеристику: *узкая, не напряженная, нетворческая, не помогающая, многообразная, некомфортная, практическая, вредная для здоровья, нервная, лично незначимая, некоммуникабельная, не связанная с людьми, экологичная, обыденная*. Таким образом, различия выявлены именно по тем характеристикам, которые в большей мере несут важность для конкретного человека. На это влияет группа факторов – это и индивидуальные особенности и потребности личности, и различные средовые условия, и экономическое и социальное положение личности в обществе.

Анализируя результаты проведенного исследования, можно утверждать, что у большинства студентов-психологов и студентов-педагогов-психологов достаточно сформированы содержательные характеристики профессионального образа мира: они положительно настроены на получение профессии, однако им не хватает пока определенных практических умений и личностных характеристик.

Выводы. Таким образом, статистическая обработка данных, направленная на выявление различий между двумя выборками, показала, что отсутствуют различия по показателям всех методик, кроме методики «Образ профессии» В.П. Серкина. Значит, гипотеза исследования подтвердилась лишь частично. Итак, сформированность образа мира, видения окружающей действительности через призму профессии, максимально объективное оценивание себя как профессионала (собственных знаний, качеств и желаний), напрямую зависит от деятельности, в которую включен индивид.

Литература:

1. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П. Описание структур субъективного опыта // Мышление. Общение. Опыт. – Ярославль: Изд-во Ярославск. Ун-та, 1983. – С. 99-108.
2. Бородин В.Н. Профессиональный образ мира как основание деятельности психолога // Наука и образование в жизни современного общества: материалы международной научно-практической конференции (г. Тамбов, 30 апреля 2015 г.). – Тамбов, 2015. – Т. 1. – С. 39-40.
3. Буравцова Н.В. Образ мира личности в контексте проблем профессионального образования // Социосфера. – 2010. – №1. – С. 47-50.
4. Деркач, А.А. Зазыкин, В.Г. Акмеология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
5. Казакова Т.В. Теоретический анализ исследований образа мира в отечественной психологии [Электронный ресурс] [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22768>
6. Козлова Н.В. Особенности лично-профессионального становления в условиях образовательных инноваций // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – № 3. – С. 205-211.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 251-261.
8. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР. в 2-х тт. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II.

9. Серкин В.П. Проблемы исследования и проектирования профессионального образа жизни // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2015. – № 3 (74). – С. 28-31.
10. Серкин В.П. Профессиональная специфика образа мира и образа жизни // Психологический журнал. – 2012. – №4 (33). – С. 78-90.
11. Ханина И.Б. Образ мира и профессиональный мир // Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 179-187.
12. Юсупов, П.Р. Психологические особенности профессионального образа мира личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2003. – 22 с.

Психология

УДК 370

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

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. В статье анализируются основные проблемы развития психологических служб в высших учебных заведениях Российской Федерации. Представлено возможное решение выявленной проблемы. Подчеркивается цель психологических служб и практические задачи, связанные с требованиями времени, а также указывается необходимость трансформации задач и направлений деятельности психологических служб в системе высшего образования. Описаны основные проблемы, препятствующие эффективному развитию психологических служб. Отметим необходимость изменения ранее существовавшего представления об организациях психосоциальной поддержки в высших учебных заведениях. Эта потребность была продемонстрирована вызовами времени и, в свою очередь, необходимостью комплексного подхода, сочетающего теорию, практику, учебные задачи и формирование личности, в условиях социальной нестабильности и роста кризисных вмешательств. С акцентом на новые требования к психологическим услугам, во-первых, необходимо организовать психологическое консультирование и психотерапию, во-вторых, организовать работу, направленную на развитие навыков студентов по поддержанию их психического здоровья.

Ключевые слова: университетская психологическая служба, психологическая помощь студентам.

Annotation. This article analyzes the main problems of the development of psychological services in higher educational institutions of the Russian Federation. A possible solution to the identified problem is presented. The purpose of psychological services and practical tasks related to the requirements of the time are emphasized, and the need to transform the tasks and activities of psychological services in the higher education system is also pointed out. The main problems hindering the effective development of psychological services are described. We note the need to change the previously existing concept of organizations of psychosocial support in higher educational institutions. This need was demonstrated by the challenges of the time and, in turn, the need for an integrated approach that combines theory, practice, educational tasks and personality formation, in the context of social instability and the growth of crisis interventions. With an emphasis on the new requirements for psychological services, firstly, it is necessary to organize psychological counseling and psychotherapy, secondly, to organize work aimed at developing students' skills to maintain their mental health.

Keywords: university psychological service, psychological assistance to students.

Введение. В условиях социальной трансформации России, в силу ее потребностей, наша система образования испытывает определенное давление со стороны общества. Поэтому образование участвует в различных модернизационных проектах, которые выражают логику перехода от традиционного образования, которое характеризуется переходом от парадигмы знаний к современному образованию с парадигмой способностей. Однако не все высшие учебные заведения готовы отвечать вызовам времени. Некоторые университеты не предоставляют психологических услуг вообще или только номинально, где сфера ответственности за психологические услуги определяется в рамках академических мандатов и не включает вопросы поддержки психического здоровья и безопасности.

Постановка целей и задач психологической службы в высших учебных заведениях является динамичным процессом и предполагает активные дискуссии с ключевыми участниками, заинтересованными в создании и функционировании психологических служб: руководством университета, студентами и психологами (см. рис. 1).



Рисунок 1. Определение целей и задач психологических служб вузов [4]

Мониторинг уровня психологического благополучия студентов, оценка их заинтересованности и готовности обратиться к психологу в вузе, представления о том, с какими проблемами они бы пошли к психологу – важный источник

информации для обоснования необходимости психологической службы, ее расширения и развития, а также определения приоритетных направлений деятельности. Однако важно понимать, что информация, полученная в прямых опросах, даже анонимных, имеет определенные ограничения, которые связаны не только с неготовностью отвечать откровенно на довольно деликатные вопросы, но и с симптоматически сниженной критичностью к своему состоянию, которая часто проявляется при разного рода состояниях психологического и психического неблагополучия.

Определяя основные цели и задачи функционирования психологической службы важно учитывать не только специфику университета, его стратегические задачи, видение руководства университета позиции психолога в общей структуре вуза и запросы студентов, но и общую оценку психологического и психического благополучия, характерную для региона, в котором находится университет. Ниже приводятся данные Росстата по количеству суицидов среди лиц в возрасте от 20 до 24 лет и их распределение по округам Российской Федерации.

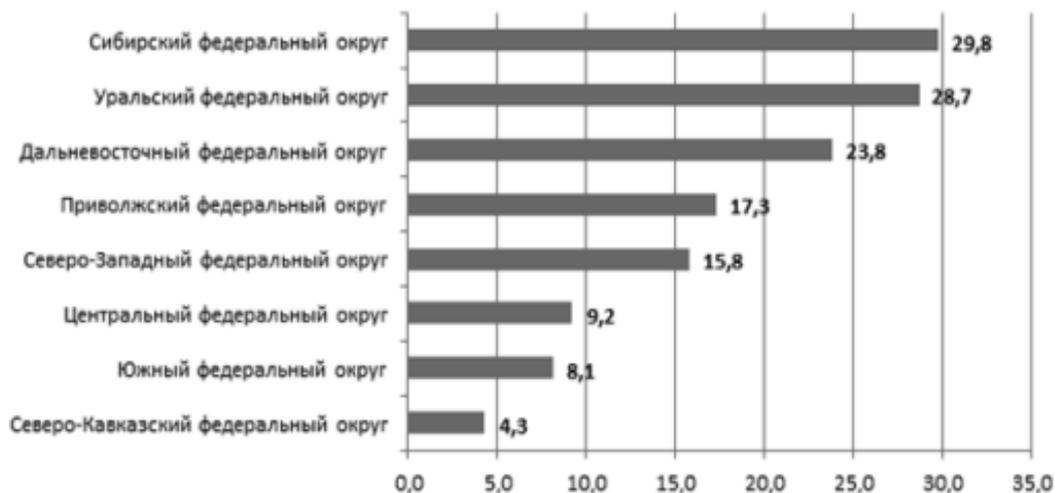


Диаграмма 1. Показатели смертности от самоубийств за 2020 год в возрасте 20-24 года (в перцентилях) [8]

Представленные данные могут служить убедительным аргументом о необходимости и важности организации системы психологической помощи студентам в зонах повышенного риска.

Изложение основного материала статьи. Принимая во внимание назначение психологической службы, следует отметить, что, по большей части, она разрабатывается на основе двух аспектов: образования и общества.

Образовательные цели связаны с обучением и воспитанием студентов, которые выявляют и максимизируют свой интеллектуальный и личностный потенциал, существующие тенденции и интересы [10]. В рамках реализации этой цели необходимо организовать эффективную систему психологического сопровождения для обеспечения профессионального развития студентов в психологически безопасной образовательной среде в соответствии с принципом синергии воздействия. О.А. Белобрыкина отмечает, что эта цель в конечном итоге приводит к созданию условий, в которых может быть сформирован квалифицированный работник, профессионал в определенной области [13].

Социальные цели направлены на организацию помощи обучающимся в преодолении психологических трудностей, вызванных образовательными и другими (возрастными, социальными, природными) причинами. В конечном итоге социальная цель образования приводит к созданию условий, способных сформировать человеческую личность.

В рамках реализации этих целей перед психологическими службами университета стоит задача удовлетворения потребностей различных групп студентов. В связи с этим необходимо уточнить задачи, стоящие перед психологическими службами, понять требования к их ролям. Всестороннее понимание психологической службы, в рамках высшего образования, позволяет выделить следующие направления ее деятельности: психотерапия, профориентация, профессиональное консультирование, обеспечение образовательной деятельности, обучение психологической грамотности. В рамках комплексного подхода к работе психологических служб в образовательных учреждениях Л. Дарлинг-Хаммонд и соавторы описывают четыре направления деятельности специалистов по психосоциальной службе, которые отвечают основным потребностям развития и позволяют развивать специалиста по психосоциальной службе [13].

Авторы описывают эти области следующим образом:

- благоприятная среда включает позитивные, устойчивые отношения, физическую, эмоциональную и личную безопасность, а также чувство принадлежности и целеустремленности;
- эффективные стратегии обучения, которые поддерживают мотивацию, способности и самостоятельное обучение;
- социальное и эмоциональное обучение, развитие навыков, привычек и мышления для достижения академического прогресса, эффективности и продуктивного поведения (саморегуляция, исполнительная функция, внутриличностное осознание, навыки межличностного общения, деятельность);

- система поддержки, обеспечивающая здоровое развитие и удовлетворяющая потребности студентов [13].

В соответствии с конкретными обстоятельствами социальной ситуации в их стране Л.А. Осьюмук, В.В. Дегтярева и И.В. Жданова определили следующее в качестве основного направления деятельности университетских психологических служб: повышение личной и психологической адаптивности студентов и поддержка студенческих сообществ во время стихийных бедствий, таких как экономические спады, приток беженцев и стихийные бедствия [9]. Авторы обогащают интегрированную модель поддержки, разрабатывая многоуровневую модель готовности к кризисным ситуациям, которая включает в себя многомерный подход, учитывающий контекстуальные факторы, а также кросс-культурные и межэтнические характеристики. Модель основана на повышении стабильности студентов или групп.

На современном этапе развития высшего образования необходимо изменить существовавшее ранее представление об организации психологического сопровождения в высших учебных заведениях. Этот сдвиг оправдан вызовами времени и требованием комплексного подхода к сочетанию теории, практики, учебных задач и формирования личности в условиях социальной нестабильности и роста кризисного вмешательства.

Полученные результаты и понимание работы психологических служб в вузах позволили нам выделить 5 основных организационных моделей психологических служб в системе высшего профессионального образования

1. Психологи, работающие в структуре кафедры, основными функциями которой являются социальная, воспитательная работа и/или организация внеучебной деятельности студентов. Эта закономерность наиболее распространена в небольших университетах, где число студентов не превышает 5000 человек. В этом случае психолог несет особую ответственность в своем профессиональном самоопределении, отслеживая процессы, влияющие на его собственную профессиональную идентичность, достижение и поддержание высокого уровня профессиональной деятельности.

2. Психологический центр, как самостоятельная структура, обладающая определенной автономией и независимостью, которая имеет возможность сосредоточиться на решении психологических проблем. Такая система организации является традиционной в европейских и американских университетах, она близка к совершенству с точки зрения профессиональных принципов и соблюдения этических норм. Проблема с функционированием этой модели заключается в финансировании, поскольку она полностью принадлежит бюджету университета, а в Соединенных Штатах это бремя несут сами студенты, оплачивая ежегодные студенческие сборы и страховые компании.

3. Функции психологической службы возложены на преподавателей кафедры психологии. Часто выполнение этих функций частично связано с преподавателем в качестве учебной нагрузки, а иногда это полностью волонтерская работа. Эта модель вызывает много вопросов и сомнений. Прежде всего, с точки зрения соблюдения этических стандартов, могут возникнуть двойные отношения, когда психологи представляются студентам в качестве преподавателей и консультантов, из-за смещения ролей, которые уже существуют.

4. Студенческая психологическая ассоциация. Как правило, куратором этой формы является также преподаватель кафедры психологии, который может консультироваться с куратором одновременно.

5. Система аутсорсинга организации психологической помощи. В этом случае функция психологической поддержки и помощи студентам локализуется за пределами университета в соответствии с неоплачиваемым или платным соглашением о сотрудничестве между университетом и сторонней профессиональной психологической организацией. В этом случае обеспечивается высокая степень профессионализма, качества и этических стандартов, но также существует риск потери контроля над этими процессами, что может иметь серьезные последствия [2].

Профессиональная подготовка психологов, работающих в вузах, повышение квалификации университетских психологов, образовательные стандарты данной специализации – это лишь некоторые из наиболее важных и насущных вопросов, которые необходимо обсудить и найти решения.

К примеру, студенты ВУЗов, особенно на первом курсе, сталкиваются с большим спектром разноплановых проблем. Во-первых, они должны адаптироваться к условиям быстрых изменений и неопределенности. Во-вторых, они находятся в изоляции от обычной системы поддержки. В-третьих, студенты должны иметь дело с различными личностными и психологическими проблемами, которые варьируются от проблем адаптации и развития, академических, профессиональных проблем до психических заболеваний (воздействие социально-травматического стресса, связанного с COVID-19 и необходимой самоизоляцией, переход к дистанционным формам обучения). Предполагается, что психологические службы будут оказывать необходимую психологическую поддержку участникам образовательного процесса.

В рамках целей высшего образования психологические службы призваны способствовать развитию, адаптации и обучению студентов, предотвращая при этом опасное и саморазрушительное поведение. По сути, служба решает задачу обеспечения комплексного учебного процесса для эффективного прохождения и создания условий для формирования личности выпускников. Однако механизмы, используемые университетами для достижения этой цели, широко варьируются в зависимости от философии или миссии учреждения. Хотя психологические службы в российской системе высшего образования появились давно, они не стали обязательными подразделениями университета и были созданы по инициативе администрации университета или психологов.

Уточнение текущих задач, стоящих перед психологическими службами университета, позволяет выделить следующие направления деятельности:

- оказывать психологическую поддержку участникам образовательного процесса, в том числе студентам, преподавателям, руководству университета, родителям студентов, администрации университета, работодателям. В основу этой поддержки входит задача оптимизации учебного процесса, включая методическую помощь в выборе методов и содержания обучения, соответствующих индивидуальным особенностям студента;

- обеспечение психологической безопасности образовательной среды вуза;
- создание условий для практико-ориентированного обучения студентов по выбранной профессии;
- поддержка процесса адаптации студентов, особенно тех, кто учится на первом курсе;
- консультирование и поддержка обучающихся с особыми психологическими, патологическими или психическими трудностями;

- инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями [9].

Следует отметить, что для выполнения задачи психологической поддержки необходимо провести соответствующие мероприятия. Анализ основных видов деятельности (осуществление которых входит в компетенцию психологических служб университета) позволяет выявить значительный спектр возможных вариантов.

Среди основных видов деятельности принято выделять:

- психологическое сопровождение образовательного процесса: профилактика, обучение, поддержка, помощь;
- деятельность специалиста;
- психодиагностика;
- психотерапия и психологическая коррекция.

Психопрофилактика – это деятельность психологических служб университета, направленная на повышение психологической устойчивости студентов (как индивидуальных, так и групповых характеристик). В то же время необходимо выделить четыре уровня воздействия на обучающихся:

- повышение жизнестойкости как личностной черты, полезной в повседневной жизни;
- повышение потенциала в случае неблагоприятных событий;
- поддержка эмоциональной устойчивости.

В рамках этого направления необходимо обучать студентов в следующем:

- применять методы самоуправления;
- развивать эмоциональный интеллект;
- ставить позитивные цели, проявлять сострадание;
- развивать конструктивные отношения;
- брать на себя ответственность [12].

Консультации и курсы могут быть организованы как в индивидуальной, так и в групповой форме. Также стоит учитывать, что студенты проявляют интерес к развитию навыков управления стрессом, управления временем, планирования карьеры и жизни, построения семьи и отношений, а также финансовой грамотности [14].

Важным направлением деятельности является методическое и экспертное сопровождение учебного процесса. Организация обучения, ситуация, связанная с трудностями в освоении процедуры, мотивация к профессиональной деятельности, построение карьеры – все эти вопросы остаются в центре внимания экспертов.

Во-первых, необходимо оказывать психологическую поддержку обучающимся, которые сталкиваются с особыми трудностями в процессе обучения. В эти группы входят студенты:

- люди, переживающие травматические события личного или социального характера [7];
- в кризисной ситуации [5];
- мигранты и беженцы [6];
- инвалиды и лица с особыми заболеваниями [1; 6; 7; 9].

Психологический стресс и тревога являются показателями нарушения здоровья, приводящими к психическим расстройствам, требующими целенаправленной поддержки, консультирования и психотерапии [14]. Во время учебы в университете студенты испытывают тяжелые психические расстройства, диагностированные до или после поступления, но усугубляющиеся под влиянием повышенной учебной нагрузки, которая обычно связана с расстройствами настроения, тревогой. В ситуациях, требующих особого внимания со стороны психологических служб, возникают проблемы, связанные с переживанием горя и утраты, дисфункцией семьи, разрушением ценностей, дискриминацией по признаку религии и маргинализацией. Поэтому в рамках работы психологических служб университета существует потребность в деятельности специалистов, способных оказать необходимую психотерапевтическую помощь, диагностировать проблему и т.д.

Важно сотрудничать с психологическими службами местных центров психологической, психотерапевтической, духовной поддержки и помощи, что позволяет организовать всестороннюю поддержку студентов в случае возникновения сложных проблем, решение которых не входит в возможности служб психологической поддержки университета. Нельзя игнорировать повсеместность развития и адаптации. В контексте высшего образования необходимы консультации по вопросам адаптации студентов, их развития и обучения. Поэтому перед психологической службой университета стоит большое количество задач и их решение было бы невозможно без системной работы по многоуровневому комплексному подходу и интерактивной организации всех служб.

Выводы. Таким образом, необходимость изменения подхода к организации психологической службы в вузах оправдана вызовами времени и требует комплексного подхода для дальнейшей успешной реализации. У психологических служб появился новый фокус внимания, который включает в себя не только задачи, поддерживающие учебный процесс, но и поддержание психического здоровья, адаптивность к обучению и преодолению стресса. Важно помнить, что психологические службы не являются «социальными чрезвычайными ситуациями». Их цель – проведение целенаправленной работы по профилактике, обучению, консультированию, методической поддержке и психотерапии. Преодоление иллюзий позволит нам выстроить соответствующую модель психологической службы в вузах.

Литература:

1. Айсмонгас Б.Б., Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. – 2018. – Том 23. – № 2. – С. 29-41.
2. Ефремова О.И. Психологическая служба вуза как один из институтов профессионализации будущих психологов образования // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2019. – № 2.
3. Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 8. – № 3. – С. 1-15.
4. Копосов Е., Бобылев В., Кручинин В. Психологическая служба вуза: теория и практика // Высшее образование в России, 2019. – № 3.
5. Макарова И.В. Психологическая служба вуза: реальность и мечты // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 27-28 октября 2018 г.) / Отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ; НИУ ВШЭ, 2018. – 424 с.
6. Мищерина И.В. Кризисное состояние личности студента и особенности его проявления // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» (Ростов-на-Дону, 12-13 декабря 2019 г.). Ростов-на-Дону, 2019. – С. 99-106.
7. Одинцова М.А., Александрова Л.А., Кузьмина Е.И., Лазарева В.М. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – № 3. – С. 114-127.
8. Одинцова М.А., Куляцкая М.Г. Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Том 11. – № 2. – С. 30-42.
9. Осмук Л.А., Дегтярева В.В., Жданова И.В. Моделирование социально-психологического сопровождения в системе инклюзивного образования в вузе: из опыта Новосибирского государственного технического университета // Психологическая наука и образование. – 2017. – Том 22. – № 1. – С. 140-149.
10. Рубцов В.В., Метелькова Е.И., Арсеньева Т.Н. Проблемы создания организационных моделей психологической службы в российской высшей школе // Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 148-149.
11. Теоретико-методологические основы организации психологической службы в вузе: Монография / Гут Ю.Н. [и др.]. – Белгород: ИД «Белгород»; НИУ «БелГУ», 2017. – 342 с.
12. Теоретико-методологические основы организации психологической службы в вузе: монография / отв. ред. Т.Н. Разуваева. – Белгород: Издательский дом «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. – 342 с.
13. Теория и практика психологической службы в образовании: Учебное пособие. 2-е изд., доп. / Авторсост. О.А. Белобрыкина. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 508 с.

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук Гришина Анастасия Викторовна
 Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Севастополь);
кандидат психологических наук, доцент Косцова Мария Викторовна
 Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);
кандидат биологических наук, доцент Быстрыков Виктор Александрович
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ ДО И ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

Аннотация. В данной статье представлено исследование влияния пандемии на копинг-стратегии в подростковом возрасте. Было выявлено, что эмоциональный компонент копинг-стратегии и немотивированная тревожность подростков изменилась в период пандемии. Поэтому юноши и девушки, в первую очередь, нуждаются в эмоциональной поддержке, а также в работе с эмоциональным откликом в чрезвычайной ситуации.

Ключевые слова. пандемия, копинг-стратегия, подростковый возраст, немотивированная тревожность.

Annotation. This article presents a study of the impact of the pandemic on coping strategies in adolescence. It was found that the emotional component of coping strategy and unmotivated anxiety in adolescents changed during the pandemic. Therefore, young men and women, first of all, need emotional support, as well as work with an emotional response in an emergency.

Keywords: pandemic, coping strategy, adolescence, unmotivated anxiety.

Введение. Современное общество сталкивается с условиями пандемии опасного вируса не впервые. Однако коронавирус 2019/2020 г. имеет ряд отличительных черт. В данном случае мы говорим о внимании сообщества психологическому / психическому здоровью и его взаимосвязи с физическим. Именно благодаря этому, психологический аспект пандемии является темой востребованной и порождающей значительное количество исследований.

Проблема совладающего поведения на сегодняшний день является одной из актуальных и активно разрабатывается в современной прикладной психологии [1, 3]. Жизнь настолько динамична, сложна и противоречива, что человеку постоянно приходится преодолевать разного рода препятствия и сложности, особенно в период, когда жизнь людей планеты изменилось навсегда, и теперь каждый знает, даже ребенок, что такое – «пандемия» [1, 2].

В этой связи человеку необходимо использовать все возможные ресурсы (интеллектуальные, когнитивные и эмоциональные) для того, чтобы оставаться адаптивным и чувствовать себя более или менее безопасно в условиях чрезвычайной ситуации.

Таким образом, целью данной статьи является выявление специфики копинг-стратегий у подростков до и во время пандемии: сравнительный анализ.

Изложение основного материала статьи. Копинг (англ. «coping», «coping strategy») – совладание. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с новыми запросами жизни, в которой субъект чувствует себя в зоне некомпетентности.

Несмотря на многочисленные исследования данного феномена, до сих пор не сформировалось единого понимания копинга. В 1962 году термин «coping» появился в науке благодаря Л. Мерфи. Ученый изучала специфику переживания детьми возрастных кризисов. Психолог предположил, что дети используют конкретные защитные механизмы, чтобы совладать с кризисом. Таким образом, Л. Мерфи определила копинг как стратегию преодоления фрустрирующих ситуаций.

Российский психолог С.К. Нартова-Бочавер выделила три подхода к объяснению копинга и копинг-поведения.

Первый подход основывается на неопсихоаналитическом направлении Н. Хаана. Автор разделяет понятия копинг и механизм защиты. Ученый определяет понятие копинг-процесса как механизм, выделяющий защитные реакции, которые помогают преодолеть проблему без искажения действительности.

Во втором подходе ученые А. Биллингс и Р. Моос рассматривают понятие копинг как черту личности, отвечающую на стрессовые ситуации определенным образом. Авторы рассмотрели копинг-стратегию в трех механизмах преодоления фрустрирующей ситуацией. Первый вид направлен на оценку стресса, его преодоление, а так же попытку человека выяснить значение ситуации, то есть сделать психологический анализ. Второй вид нацелен на устранение источника стресса. Третий вид копинг-стратегии направлен на эмоции, которые выражаются в совладании со стрессом, и благодаря которым человек уменьшает эмоциональное напряжение.

Третий подход к определению понятия копинга считается самым разработанным. Его представители, известные ученые, когнитивные психологи Р. Лазарус и С. Фолкман. Они рассматривают феномен копинг как попытки человека преодолеть состояния ущерба.

Р. Лазарус разделяет два основных вида психологической реакции на стрессовую ситуацию. Первый-это временное облегчение. Этот процесс выражается в смягчении страданий, связанных со стрессом. Второй вид – непосредственные двигательные реакции, которые выражаются в использовании защитных механизмов, то есть копинг- стратегий.

Особенно актуальна проблема совладающего поведения в подростковый период, когда идет полная перенастройка организма: формирование гендерной, социальной идентичности, чувства взрослости, выработка личностной стратегии. Возникает вопрос, каким образом подростки справились с ситуацией пандемии? Это и стало предметом нашего исследования.

В рамках констатирующего эксперимента была выдвинута гипотеза: предполагается, что существуют значимые различия по уровню тревожности и копинг-стратегий у подростков до и во время пандемии.

Для подтверждения гипотезы было проведено исследование на базе ГБОУ СОШ № 14 г. Севастополя. Выборка – 42 обучающихся 8-А, 9-А и 8-Б, 9-Б классов (57% юношей и 43% девушек). Выборка считается связанной, так как исследование проводилось в 8 и 9 классах, чтобы выделить, насколько пандемия изменила уровень тревожности и копинг-стратегий у подростков.

Исследование проводилось в два этапа:

1 этап – 2019-2020 учебный год. На данном этапе у учащиеся 8 классов изучались копинг-стратегии по Хейму и уровень тревожности до пандемии.

2 этап – 2020-2021 учебный год. На данном этапе у учащиеся 8 классов изучались копинг-стратегии по Хейму и уровень тревожности во время пандемии.

В эмпирическом исследовании был использован следующий психодиагностический инструментарий: методика для психологической диагностики копинг-механизмов (Тест Е. Хейма) и экспресс-диагностика склонности к немотивированной тревожности (В.В. Бойко), а также методы описательной и статистической обработки данных.

Выделим специфику копинг-стратегий у подростков (на примере 8 класса).

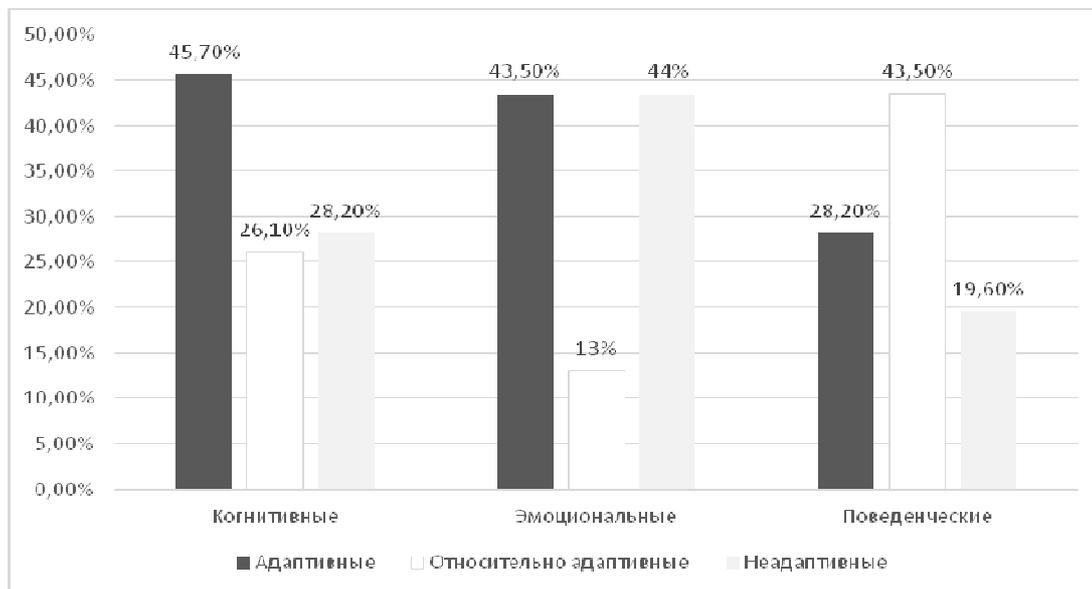


Рисунок 1. Выраженность копинг-стратегий, используемых подростками

Как видно из рисунка 1, подростки используют адаптивные копинг-стратегии (45,7%) в когнитивной сфере. То есть они используют те формы поведения, которые направлены на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, на повышение своей самооценки и контроля. Стараются осознать собственную ценность как личность, у них существует вера в собственные ресурсы в преодолении кризисных ситуаций.

Также достаточно большое количество подростков (28,2%) используются неадаптивные копинг-стратегии, то есть они используются пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за отсутствия веры в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей.

26,1% подростков используют как относительно копинг-стратегии: то есть для них характерны формы поведения, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими, придание особого смысла их преодолению, вера в Бога и стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами.

В эмоциональной сфере у подростков преобладают как адаптивные (43,5%) и неадаптивные копинг-стратегии (43,5%)

При адаптивных копинг-стратегия для подростков характерно эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации.

При этом неадаптивных копинг-стратегиях характерны варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. При этом, 35,8% юношей используют адаптивные копинг-стратегии.

13% подростков используют относительно адаптивные копинг-стратегии: их поведение направлено либо на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием, либо на передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам.

В поведенческой сфере большинство подростков (43,5%) используют относительно адаптивные копинг-стратегии, то есть поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний.

28,2% подростков используют адаптивные копинг-стратегии в поведенческой сфере: в своем поведении, они вступают в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищут поддержки в ближайшем социальном окружении или сами предлагает ее близким в преодолении трудностей.

И 19,6% подростков используют неадаптивные копинг-стратегии в поведенческой сфере: поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных interpersonalных контактов, отказ от решения проблем.

Процентный анализ выбора копинг-стратегий представлен на рисунках 2-4.

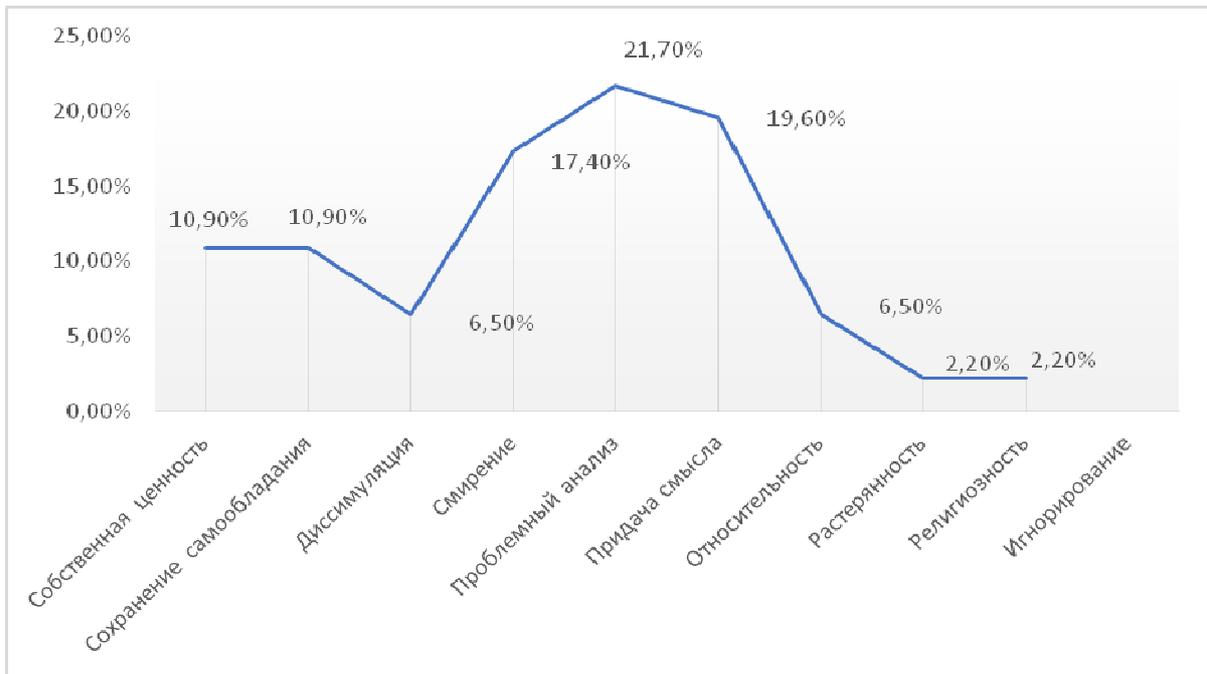


Рисунок 2. Процентный анализ выбора копинг-стратегии в когнитивной сфере подростками (8-е классы)

Как видно из рисунков 2, наиболее часто выбираемые варианты когнитивных копинг-стратегий среди подростков являются: проблемный анализ (21,7%) и придача смысла (19,6%). То есть используют формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них и придание особого смысла их преодолению.

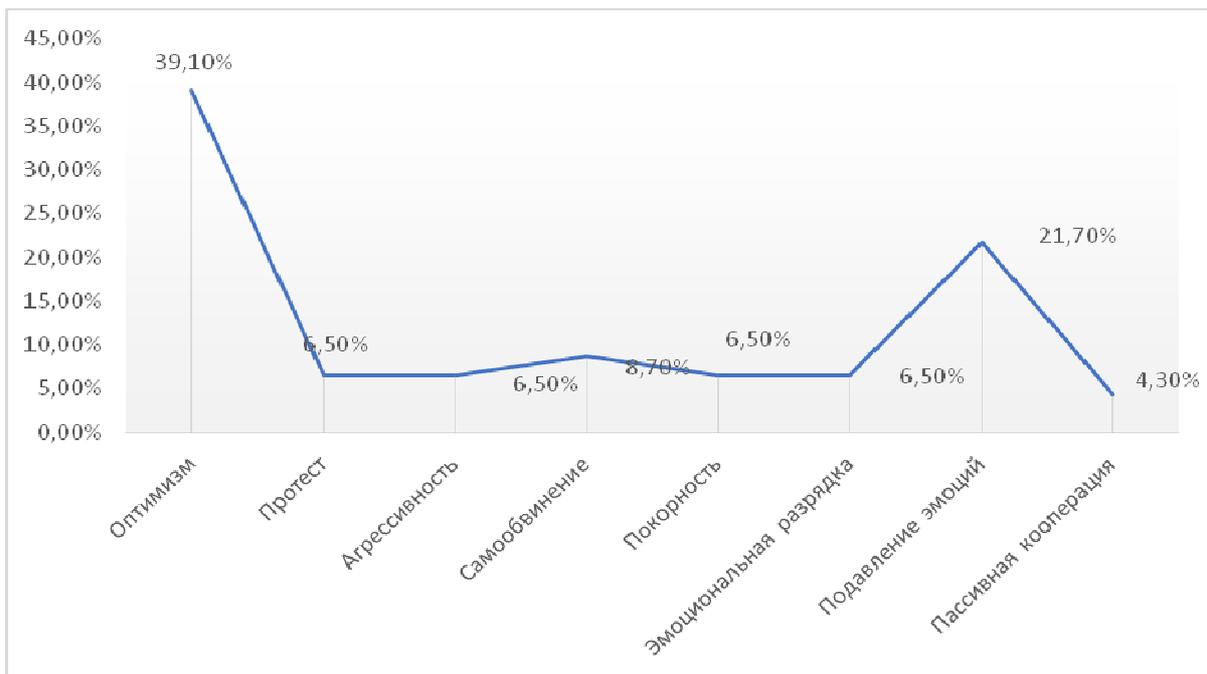


Рисунок 3. Процентный анализ выбора копинг-стратегии в эмоциональной сфере подростками (8-е классы)

В эмоциональных копинг-стратегиях наиболее часто используется оптимизм (39,1%) Большинство подростков склонны искать позитивный смысл в произошедших событиях и для них характерна уверенность в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации. 21,7% подростков используются такую копинг-стратегию как, подавление эмоций (21,7%). Это происходит за счет сознательного отвлечения от эмоционального состояния в той или иной форме без последующего решения проблемы по типу «отвлечься и забыть».

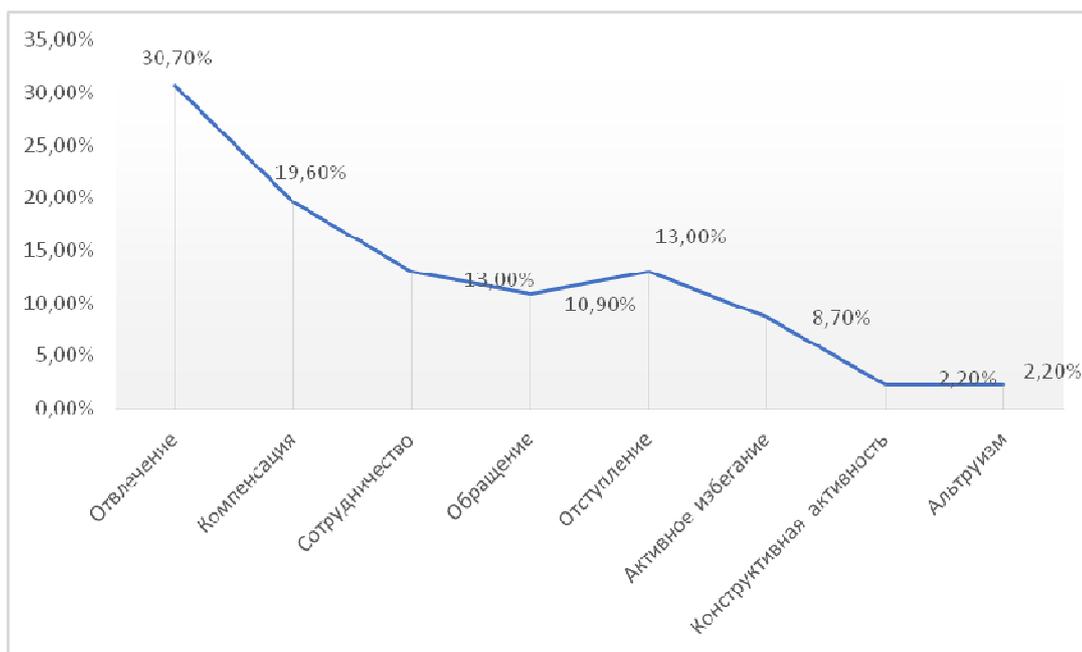


Рисунок 4. Процентный анализ выбора копинг-стратегии в поведенческой сфере подростками (8-е классы)

В поведенческой сфере 30,4% используются копинг-стратегиию отвлечение. Подростки предпочитают «забыться» в другой деятельности, не решая проблемы в трудной ситуации. 19,6% подростков используются такую копинг-стратегиию как компенсация – стараются отвлечь себя от трудных ситуаций исполнением каких-либо собственных желаний.

Была проведена диагностика на базе тех же испытуемых во время пандемии.

Процентный анализ выбора копинг-стратегий представлен на рисунке 5.

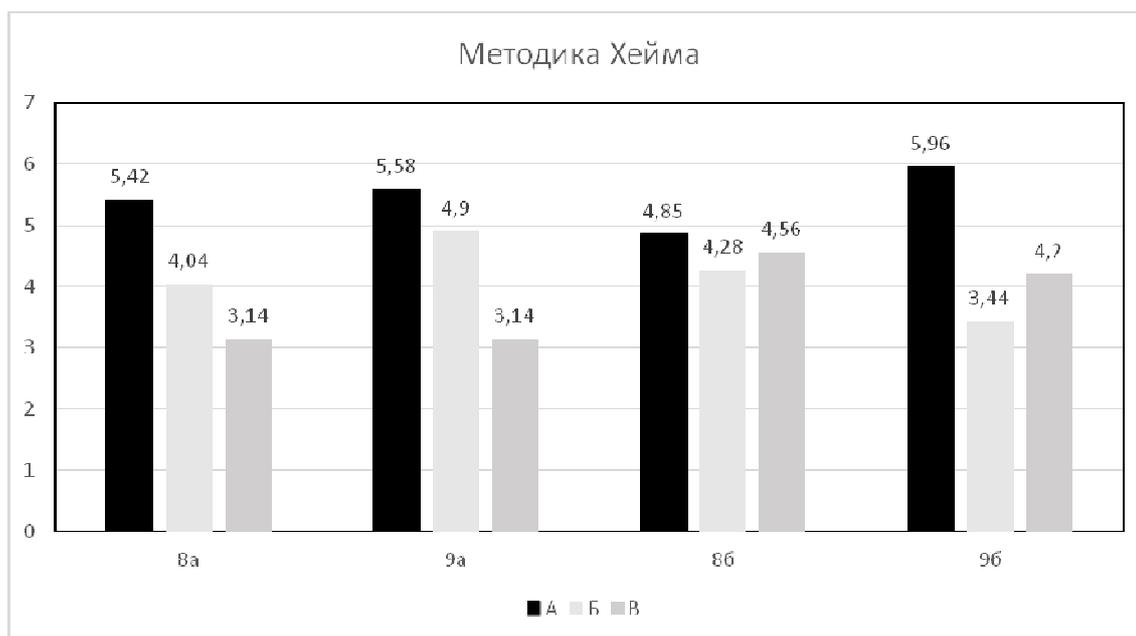


Рисунок 5. Процентный анализ выбора копинг-стратегии 8, 9-А и 8, 9-Б.

Как видно из рисунка наиболее часто выбираемые копинг-стратегии среди подростков являются: адаптивные копинг-стратегии. Из данных рисунка мы видим, что в условиях пандемии показатели адаптивного варианта поведения усилился.

В 8-А классе показатели были равны (5,42%), в 9-А стали (5,58%), то есть используют формы поведения, адаптивных копинг-стратегий гораздо чаще, нежели ранее. В своем поведении, они вступают в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищут поддержки в ближайшем социальном окружении или сами предлагает ее близким в преодолении трудностей.

Так же вырос процент использования относительно адаптивных копинг-стратегий в 8-А (на 4,04%), в 9-А (на 4,9%), то есть поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний.

Из рисунка можно увидеть неадаптивные копинг-стратегии в классах остались неизменны. 8 – (3,14%), 9 – (3,14%). Поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем.

Адаптивное копинг-поведение значительно выросло в 8-Б (8,45%), в 9-Б (5,96%), что свидетельствует о том, что формы поведения, адаптивных копинг-стратегий гораздо чаще, нежели раньше.

Снизился процент выбора относительно адаптивного поведения 8-Б (4,28%), в 9-Б (3,44%). Это значит что, испытуемые реже обращаются к временно отходу от решения проблем.

Неадаптивные копинг-стратегии так же выбираются реже. В 8-Б (4,56%), 9-Б (4,2%). Поведение, избегающее мыслей о неприятностях, уединение, изоляция, пассивность выбирается гораздо реже.

Процентный анализ склонности к немотивированной тревожности (рисунок 6).

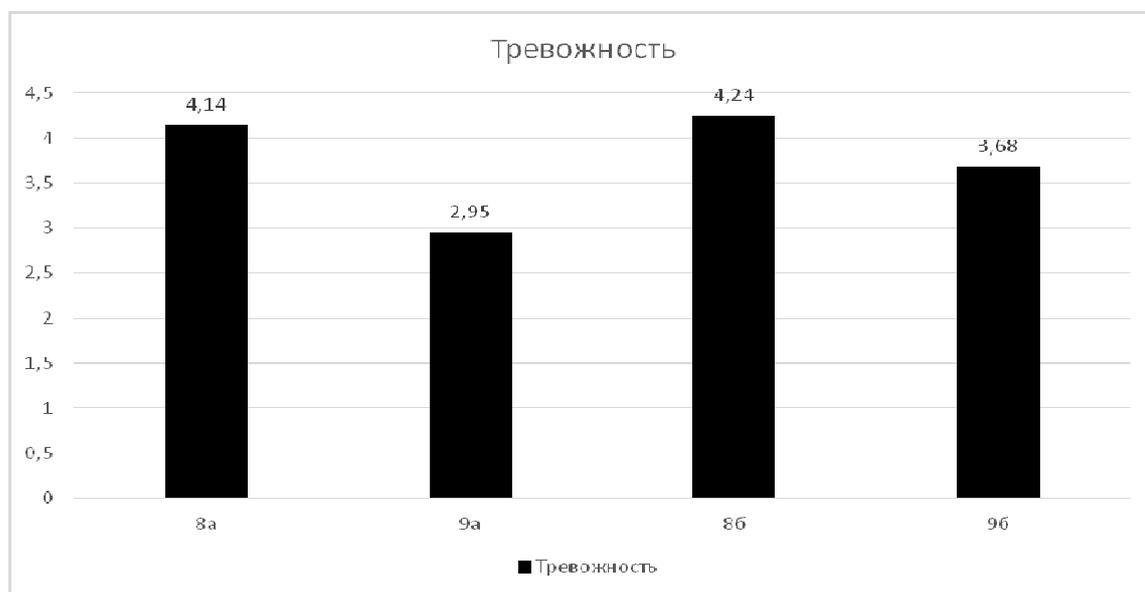


Рисунок 6. Склонность к немотивированной тревожности

Как видно из рисунка среди испытуемых отмечается положительная динамика среди испытуемых. В 8-А (4,14%) – 9А (2,95%), в 8-Б (4,24%) – 9Б (3,68%). Интерпретируя результаты рисунка можно выделить отсутствие склонности к тревожности.

Для доказательства частной гипотезы о взаимосвязи тревожности и копинг-стратегий, нами был использован метод ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 1

Ранговая корреляция Спирмена

| Correlations (new.sta) | | | | |
|---|----------|----------|----------|-----------------|
| Marked correlations are significant at $p < 0,05$ | | | | |
| N=21 (Casewise deletion of missing data) | | | | |
| | А | Б | В | Тревожность |
| А | 1 | 0,077354 | -0,31451 | -0,04242 |
| Б | 0,077354 | 1 | -0,05346 | -0,20906 |
| В | -0,31451 | -0,05346 | 1 | 0,004447 |
| Тревожность | -0,04242 | -0,20906 | 0,004447 | 1 |

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи доказана частично. Существует тенденция к обратной взаимосвязи между немотивированной тревожностью и эмоциональным компонентом копинг-стратегий ($r = -0,2$; $p \leq 0,05$). В данном контексте чувство тревоги всегда негативно влияет на копинг-механизмы, что и было еще раз доказано в рамках данного исследования.

Для доказательства статистической гипотезы о различии копинг-стратегий до и во время пандемии у подростков, нами был использован непараметрический критерий Вилкоксона (он-лайн калькулятор).

Гипотезы Т – критерия Вилкоксона

H0: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H1: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Выделим, существует ли различия по копинг-стратегиям и тревожности у связанных выборок (таблица 2).

Результаты Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок

| Переменные | Т-критерий | Уровень значимости (p-level) |
|--|---------------------------------------|------------------------------|
| Копинг-стратегия А (для связанных выборок 8 и 9 классов) | 195,5 в не зоны значимости | 0,005 |
| Копинг-стратегия Б (для связанных выборок 8 и 9 классов) | 36 в зоне значимости | 0,01 |
| Копинг-стратегия В (для связанных выборок 8 и 9 классов) | 87 в не зоны значимости | 0,05 |
| Тревожность (для связанных выборок 8 и 9 классов) | 75 в зоне значимости | 0,01 |

Выводы. Таким образом, гипотеза исследования доказана частично. Действительно, пандемия повлияла на эмоциональный компонент копинг-стратегии и тревожность подростков: они нуждаются в эмоциональной поддержке, а также в работе с эмоциональным откликом в чрезвычайной ситуации.

Исходя из выше сказанного можно констатировать, что подросткам необходимо проживать данную ситуацию, что позволит им осознанно справиться как с внешними обстоятельствами, так и внутренним откликом на пандемию.

Литература:

1. Специфика копинг-стратегий у студентов-психологов с разным типом темперамента / М.В. Косцова, А.В. Гришина, Л.В. Чунихина, Я.Н. Кобец // Modern Science. – 2021. – № 3-2. – С. 429-437.

2. Филиппева, Е.М. Феноменология стресса в психологической науке / Е.М. Филиппева, А.В. Гришина // Современные тенденции развития социально-экономических систем: Материалы международной научно-практической конференции, Волгоград, 27 октября 2017 года. – Волгоград: Общество с ограниченной ответственностью "Сфера", 2018. – С. 355-358.

3. Rudakov A.S., Kostsova M.V .Stress and coping strategies of students-future engineers in the field of energy / A.S. Rudakov, M.V. Kostsova // В сборнике: Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies. материалы VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Под редакцией Т.Г. Клепиковой, А.Г. Михайловой. – 2018. – С. 687-690.

Психология

УДК 159.072

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аъзамкуловна

Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);

кандидат педагогических наук, доцент Фанина Евгения Николаевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день, проблеме личностных свойств – темпераменту. Автором дано собственное определение понятию «темперамент». Представлен ретроспективный анализ научного вклада ведущих ученых в области изучения психологических особенностей темперамента. Рассмотрена теория Э. Кречмера, И.П. Павлова, суть концепции Шелдона. Описаны в выводе результаты проведенного исследования «Особенности влияния темперамента на успешность обучения студентов», сформулированы общие выводы по актуальности и значимости исследования в практическом плане.

Ключевые слова: темперамент, студенты, учебный процесс, ученые, личностное качество.

Annotation. The article is devoted to the current problem of personal characteristics – temperament. The author gives his own definition of the concept of "temperament". The article presents a retrospective analysis of the scientific contribution of leading scientists in the field of studying the psychological characteristics of temperament. The theory of E. Kretschmer, I. P. Pavlov, and the essence of Sheldon's concept are considered. The conclusion describes the results of the study "Features of the influence of temperament on the success of students' learning", and formulates general conclusions on the relevance and significance of the study in practical terms.

Keywords: temperament, students, educational process, scientists, personal quality.

Введение. На нашей планете сейчас проживает более 7 миллиардов человек. Все мы различаемся не только по внешним, но и внутренним признакам. Данное разнообразие выражено многими факторами, один из них – темперамент человека.

Данное фундаментальное понятие хорошо понятно в своем смысловом значении, но в исследованиях до сих пор недостаточно изучено, несмотря на большое количество научных работ.

Проанализировав ряд понятий, касающихся личностного свойства «темперамент» можно дать ему такое определение. Темперамент – это биолого-психологические особенности индивида, дающее характеристику личности человека со стороны динамично развивающихся в нем психических процессов – это [1]:

- 1) сила психических переживаний, их глубина или поверхностность;
- 2) скорость протекания психических процессов;
- 3) степень эмоциональной возбудимости, придающая поведению человека своеобразную эмоциональную окраску.

Среди ученых, которые внесли значимый вклад в изучение темперамента можно выделить Гиппократ, который считал, что состояние организма зависит главным образом от количественного соотношения «соков» или жидкостей, имеющих в организме [9].

И.П. Павлов – русский физиолог и психолог. Немецкий философ И. Кант, внесший большой вклад в систематизацию психологических представлений о темпераментах, считал, что природной основой темперамента являются индивидуальные особенности крови. Близка к такой точке зрения идея русского педагога, анатома и врача П.Ф. Лесгафта, писавшего о том, что в основе проявлений темперамента в конечном счёте лежат свойства системы кровообращения. Широкую известность получили труды немецкого психиатра Э. Кречмера, в которых обосновываются представления о том, что различия в типах строения тела (некоторые особенности роста, полноты, пропорций частей тела) указывают и на определённые различия в темпераменте [7].

Еще можно выделить таких ученых, как У. Шелдон, И.П. Павлов, Г.Ю. Айзенк и других, каждый из которых рассматривал темперамент при помощи различных подходов, изучая многообразие протекания процессов в организме в зависимости от типа темперамента. Каждый из этих процессов имеет место влияния на жизнедеятельность человека [5].

Изложение основного материала статьи. Особенности темперамента достаточно сильно влияют на все сферы деятельности человека, включая учебную деятельность в образовательном процессе. Понятие темперамента включает в себя также эмоциональную и волевою стороны человека, его поведение и деятельность. Темперамент можно назвать связующим звеном между личностью, организмом и когнитивными процессами человека [8].

На протяжении долгого времени многие ученые находили некоторую закономерность, которая проявлялась в том, некоторые различия поведения людей имеют связь с их физиологическими различиями.

Исследователи попытались сгруппировать эти различия, и пришли к общему выводу о том, каким образом темперамент зависит от физиологии индивида. После неоднократных исследований появились конституционные типологии, объясняющие закономерности, которые были упомянуты выше.

Широкое мировое распространение получила теория Э. Кречмера. Его работа: «Строение тела и характер» была опубликована в начале XX века. Идея данной научной работы заключалась в том, что абсолютно любой человек, имеющий определённый тип телосложения имеет в соответствии с этим и определенные особенности психики. В последствии Кречмером было выделено три основных типа темперамента [7]:

1. Шизотимики – обладают астеническим телосложением; чувствительны, ранимы, застенчивы.
2. Циклотимики - имеют пикническое телосложение; общительны, душевны.
3. Иксотимики – им свойственно атлетическое телосложение; уверены в себе, сдержанны в мимике и жестикуляции.

Теория Э. Кречмера стала наиболее распространенной в Европе, в то время, как в США отдавали предпочтение концепции У. Шелдона.

Суть концепции Шелдона также заключается в том, что физиологическая составляющая человека и его темперамент непрерывно связаны между собой.

Исследования Шелдона привели к созданию трех типов психической конституции или темперамента.

1. Висцеротоники – характеризуются ослабленными движениями и замедленными реакциями. Такие люди очень социальны и склонны к общественной жизни.

2. Соматотоники – полны энергией и нуждаются в постоянном движении, в приключениях, склонны рисковать и идти на авантюры.

3. Церебротоники – обладают сдержанностью в своих движениях и мимике, им свойственна повышенная скорость реакции, склонны к уединению и глубоким размышлениям.

В современной психологии темперамент понимается как особенность психики с точки зрения динамических качеств - интенсивности и скорости психических процессов.

Характеристики темперамента оказывают существенное влияние на учебную деятельность студентов в современном образовательном пространстве [3]. По данным И.П. Павлова, удалось отметить четыре основные и типичные комбинации, которые образуются посредством четырех типов высшей нервной деятельности человека. Их проявления в поведении И.П. Павлов сопоставил в прямой связи с классификацией темперамента в античности [7]:

1. Темперамент сангвиника – сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы.
2. Темперамент флегматика – сильный, уравновешенный, спокойный.
3. Темперамент холерика – сильный, неуравновешенный, подвижный.
4. Темперамент меланхолика – наиболее слабый и неуравновешенный.

В труде и учебе роль темперамента заключается во влиянии определенных психических состояний, которые вызываются неприятными ситуациями, факторами в эмоциональной сфере.

Темперамент определяет влияние разнообразных факторов, которые определяют уровень нервно-психического напряжения [1].

Есть несколько показателей, благодаря которым происходит изучение личности студентов в практике высшей школы:

- мотивы, по которым поступили в ВУЗ;
- уровень образовательной подготовки; какой был характер деятельности до того, как поступили в ВУЗ;
- насколько сформированы умения и навыки при самостоятельной работе;
- какие интересы, увлечения; насколько развиты способности;
- индивидуальные особенности характера;
- состояние здоровья; соответствие данных показателей содержанию и требованиям к будущей профессии [3].

Для того, чтобы выявить вышеперечисленные характеристики возможно использование методического инструментария, данных метода наблюдения, рецензирования самостоятельных работ студентов, результатов выполнения контрольных заданий, тестирования, зачетов, экзаменов. Далее на основе подобного исследования осуществляется индивидуальный подход к студентам. Определяются затруднения в учебе и практических работах, предпочтения учебным дисциплинам и видам занятий, объективно оценивается уровень своей деятельности и личности, степень своей удовлетворенности [3].

В связи с этим актуальным встал вопрос влияет ли темперамент на результаты обучения студентов в высших учебных заведениях? Для студентов, кто задумывается о своей дальнейшей жизни, а таких большая часть, поступающих в высшие образовательные заведения – это особенно важно. Ведь темперамент – это врожденное качество человека и изменить его нельзя [6, 4].

Исходя из этого, было проведено исследование, целью которого стояло выяснить насколько сильно данное личностное качество влияет на обучение студентов. Объектом исследования была определена зависимость успешности обучения от типа темперамента у студентов. Предметом исследования: особенности влияния темперамента на успешность обучения студентов СевГУ 2 курса. В процессе исследования решались следующие задачи:

Для решения поставленной цели, задач исследования использовались личностный опросник психолога-экспериментатора Г. Айзенка и данные успеваемости исследуемых студентов (респондентов).

Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Севастопольского Государственного Университета». Желающих принять участие в исследовании из студентов 2-х курсов в возрасте 18-19 лет было 30 человек (20 девочек и 10 мальчиков).

На первом этапе исследования, после опроса испытуемых, были отсеяны недостоверные результаты с помощью шкалы лжи. Среди испытуемых студентов, результаты которых были достоверны, было 10 сангвиников, 6 холериков, 6 флегматиков и 8 меланхоликов. Также был вычислен средний балл оценок среди студентов каждого типа темперамента: Сангвиники – 4,5; Холерики – 4,2; Флегматики – 4,5; Меланхолики – 4,2 (см. таблицу 1).

Таблица 1

Средний балл оценок среди студентов каждого типа темперамента

| Средний балл | Имя респондента | Тип темперамента |
|--------------|-----------------|------------------|
| 5 | 1 | Сангвиник |
| 4 | 2 | Сангвиник |
| 4,5 | 3 | Сангвиник |
| 4,8 | 4 | Флегматик |
| 5 | 5 | Сангвиник |
| 5 | 6 | Сангвиник |
| 4,6 | 7 | Сангвиник |
| 4,8 | 8 | Меланхолик |
| 4,8 | 9 | Меланхолик |
| 4,8 | 10 | Холерик |
| 5 | 11 | Холерик |
| 5 | 12 | Холерик |
| 4,5 | 13 | Сангвиник |
| 4,8 | 14 | Меланхолик |
| 4 | 15 | Меланхолик |
| 2,8 | 16 | Меланхолик |
| 4,5 | 17 | Меланхолик |
| 4,5 | 18 | Холерик |
| 4 | 19 | Меланхолик |
| 3,3 | 20 | Холерик |
| 4 | 21 | Флегматик |
| 5 | 22 | Флегматик |
| 4,4 | 23 | Сангвиник |
| 4,6 | 24 | Флегматик |
| 4,5 | 25 | Меланхолик |
| 4,5 | 26 | Флегматик |
| 3 | 27 | Сангвиник |
| 4,4 | 28 | Флегматик |
| 3,1 | 29 | Холерик |
| 3,2 | 30 | Холерик |

По личностному опроснику Г. Айзенка студенты с темпераментами холериков и меланхоликов показали самый низкий средний балл.

Анализ успеваемости респондентов выявил следующую информацию. Оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» чаще всего получают студенты именно с этими темпераментами. Это можно объяснить тем, что меланхолический и холерический тип темперамента обладает повышенной эмоциональной нестабильностью и высоким уровнем нейротизма.

Выводы. Итак, темперамент практически не поддается изменениям в течение жизни человека, поэтому данный факт следует учитывать при определении для себя учебной нагрузки и выборе какого-либо дополнительного образования в виде кружков, факультативов и общественных поручений.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что успешность обучения у студентов зависит от таких показателей темперамента, как высокий уровень нейротизма и нестабильность [3].

По итогам, у каждой из групп представителей четырех типов темперамента были выявлены довольно высокие средние баллы успеваемости, за исключением одной важной закономерности: только у студентов холериков и меланхоликов встречались оценки «удовлетворительно» и ниже.

Данные типы темперамента отличаются высоким уровнем нейротизма и нестабильностью.

Можно предположить, что именно эти показатели значительно влияют на успешному обучению, однако, нельзя также забывать и о соответствии условиям воспитания и развития. В дальнейшем результаты данной исследовательской работы могут быть учтены преподавателями, кураторами, специалистами по учебной и воспитательной работе по осуществлению улучшения учебного процесса, который мог быть комфортным для всех студентов, вне зависимости от типа их темперамента. Учет такого личностного фактора как темперамент, в своей работе выше перечисленных субъектов образования может привести к повышению уровня образования и активности студентов во внеучебное время в учебных заведениях.

Литература:

1. Баулина, М.Е. Нейропсихология: учебник: [16+] / М.Е. Баулина. – Москва: Владос, 2018. – 401 с.: ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=486071> (дата обращения: 05.06.2021).
2. Зайцев А.Б. Индивидуально-психологические факторы успешности обучения современных студентов // Психология. Психофизиология. – 2013.
3. Макарова Н.Г. Изучение особенностей темперамента у студентов разных специальностей вуза // Приволжский научный вестник. – 2013. – №6 (22).
4. Матяш, Н.В. Возрастная психология: учебное пособие: [16+] / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 268 с.: ил., схем., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=578503> (дата обращения: 05.06.2021).
5. Грацианова, Л.И. Основы психологии: учебное пособие: [16+] / Л.И. Грацианова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2020. – 224 с.: ил. – (Университетская серия). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=602815> (дата обращения: 05.06.2021).
6. Общая психология: введение в общую психологию, психология познавательных процессов: [16+] / Б.Н. Рыжов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Л.В. Сенкевич; под общ. науч. ред. Б.Н. Рыжова, Д.А. Донцова; отв. ред. Д.А. Донцов. – Москва: ФЛИНТА, 2020. – 362 с.: ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=611384> (дата обращения: 05.06.2021).
7. Психология: хрестоматия / Современная гуманитарная академия. – Москва: Современная гуманитарная академия, 2004. – Ч. 1. – 188 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=275189> (дата обращения: 05.06.2021).
8. Ступницкий, В.П. Психология: учебник / В.П. Ступницкий, О.И. Щербакова, В.Е. Степанов. – Москва: Дашков и К°, 2018. – 518 с.: ил. – (Учебные издания для бакалавров). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=573431> (дата обращения: 05.06.2021).
9. Фрондзей, С.Н. Общая психология: учебное пособие: [16+] / С.Н. Фрондзей; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Южный федеральный университет, 2019. – 103 с.: ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=598552> (дата обращения: 05.06.2021).

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент **Коданева Михалина Сергеевна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);

инженер **лаборатории сетевых технологий Коданев Алексей Витальевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана» (г. Москва)

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ОСУЖДЕННЫХ МУЖЧИН С РАЗЛИЧНЫМ СТАТУСОМ В ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СТРАТИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования социальной идентичности осужденных мужского пола, определенной через структуру ролевых идентификаций. Выделены особенности социальной идентичности у осужденных с различным статусом в пенитенциарной стратификации.

Ключевые слова: социальная идентичность, ролевые идентификации, осужденные, пенитенциарная стратификация.

Annotation. The article presents the results of a study of the social identity of male convicts, defined through the structure of role identifications. The features of the social identity of convicts with different status in the penitentiary stratification are highlighted.

Keywords: social identity, role identification, convicts, penitentiary stratification.

Введение. В современной психологической науке проблема социальной идентичности является активно разрабатываемой. С каждым годом растет количество исследований человеческого поведения, одним из аспектов которого являются процессы группового ожидания, непосредственно связанные с групповой идентификацией личности. Исследования идентичности имеют важное теоретическое и практическое значение. Однако это сопряжено с определенными методологическими трудностями, а именно: отсутствием единой концепции, недостатком эмпирических исследований и т.д.

В области пенитенциарной психологии исследований социальной идентичности лиц, осужденных за противоправные деяния, не так много. Очевидно, однако, что знание характеристик, которые осужденные приписывают себе в рамках идентификации с определенной группой, необходимо при прогнозировании успешности их адаптации, особенностей взаимоотношений с окружающими, поведения в условиях исправительного учреждения, а также после освобождения. Во многом негативное влияние, под которое человек попадает в местах лишения свободы, может распространиться на жизнь за пределами исправительного учреждения и привести к включению в криминальную деятельность, способствовать переносу

ролевых идентификаций человека из колонии на жизнь после освобождения, что может негативно сказаться на его жизнедеятельности в целом.

Во время отбывания наказания в исправительной колонии осужденные вовлекаются в процесс пенитенциарной стратификации [4, с. 51]. Большинство из них самоорганизуются в малые группы, выполняющие важную роль в регуляции социальных взаимоотношений. Так, в этих группах складывается иерархическая структура статусов или ролей, для них характерно избирательное отношение к «своим» и «чужим», в каждой группе действует своя система ценностей и ориентиров, имеет место групповая убежденность. Как правило, малые группы в условиях лишения свободы имеют негативную направленность: их члены открыто демонстрируют отрицательное отношение к администрации исправительного учреждения, нарушают режим содержания, саботируют вмененные им обязанности. Влияние таких групп на всех осужденных в учреждении способствует распространению криминальной субкультуры, важным аспектом которой является стратификация.

Пенитенциарная стратификация – особая иерархическая структура, в которой осужденные занимают различное положение и наделяются разными «правами» и «обязанностями». В мужской колонии определяются следующие статусы в системе неформального общения осужденных: «лидеры», полностью противопоставляющие себя администрации и живущие по воровским законам; «мужики», сохраняющие автономию как по отношению к администрации, так и по отношению к «лидерам»; «актив» – согласившиеся сотрудничать с администрацией, тем самым противопоставив себя среде осужденных; «отверженные» – нарушившие нормы криминального сообщества.

Мы предположили, что существуют особенности социальной идентичности осужденных мужчин с разным статусом в пенитенциарной стратификации. Проверке этой гипотезы было посвящено эмпирическое исследование, результаты которого изложены далее.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе участка колонии-поселения в два этапа. На первом этапе в выборку вошли 67 осужденных мужского пола, представляющих четыре экспериментальные группы в соответствии со статусами. На второй этап исследования по результатам диагностики были отобраны 38 человек.

Особенности социальной идентичности осужденных мужчин с разным статусом в неформальной структуре колонии выявлялись посредством тестирования (тест «20-ти высказываний» М. Куна и Т. Макпарлэнда), репертуарных решеток Дж. Келли (вариант методики, разработанный в рамках ко-терапевтической компьютерной системы «КЕЛЛИ-98»).

Исходное положение заключалось в том, что структура социальной идентичности может быть определена через структуру ролевых идентификаций, представленных в терминах субъективной принадлежности к различным социальным категориям.

При анализе данных по тесту «20-ти высказываний» принимались во внимание такие показатели, как общее количество самоидентификаций (чем больше характеристик осознается, тем выше уровень развития идентичности); «наполненность» отдельных категорий (наибольший процент высказываний приходится на значимые для респондентов категории); содержание высказываний, относимых к той или иной категории [3].

В целом количество ответов на вопрос «Кто Я?» варьировало от 7 до 22, при этом среднее количество ответов в каждой из четырех экспериментальных групп составило 18. Наиболее общая форма ответов представлялась одним или несколькими словами.

Обработка ответов осуществлялась с помощью метода контент-анализа. Все ответы были отнесены к одной из двух категорий: объективные или субъективные характеристики. Примерами первой категории являются такие самоидентификации, как «муж», «сын», «осужденный», «кожегар» и т.д., второй категории – «неудачный», «толстый», «кустальный», «веселый».

Оказалось, что у осужденных преобладают субъективные характеристики, которые соотносятся, скорее, с персональной идентичностью. К социальной идентичности нами были отнесены объективные характеристики. В ходе качественного анализа была произведена более дробная их категоризация. Исходя из общих представлений о структуре идентичности и содержания эмпирического материала были выделены две базовые категории, соответствующие компонентам социальной идентичности, – родовую и групповую. Родовая идентичность нашла отражение в высказываниях, характеризующих в равной степени всех представителей рода человеческого («человек», «личность», «индивидуальность»). Групповая идентичность выразилась в отнесении испытуемыми себя к объективно определяемым статусам и группам, имеющим известные границы и условия членства, и была представлена в ряде категорий (этническая, семейная, профессиональная, религиозная, когортная, гражданская, гендерная и прочая). Характеристики этнической идентичности определяют принадлежность к определенному этносу. У семи испытуемых эти характеристики выразились в слове «русский». К характеристикам семейной идентичности были отнесены ролевые самоидентификации, которые имеют место в семейных отношениях. Показателями профессиональной идентичности выступили характеристики, отражающие принадлежность к какой-нибудь профессии. К религиозной идентичности были отнесены характеристики «верующий», «верю в Господа Бога» и т.п. Показателями гендерной идентичности выступили характеристики, обозначающие принадлежность к определенному полу («мужчина»).

В таблице 1 представлены данные, указывающие на выраженность отдельных составляющих идентичности осужденных.

Таблица 1

Средние показатели выраженности составляющих идентичности у осужденных с различным статусом в неформальной структуре колонии (в % от общего количества характеристик)

| ЭГ | Всего | РИ | Гри | | | | | | | | | ПИ |
|----|-------|------|-------|------|-------|-------|------|------|------|------|------|-------|
| | | | Всего | Э | С | П | Р | К | Г | Гд | Пр | |
| 1 | 18,55 | 5,59 | 26,94 | 0,0 | 13,17 | 8,38 | 0,0 | 2,39 | 2,39 | 0,59 | 0,0 | 67,46 |
| 2 | 17,68 | 3,87 | 27,30 | 0,64 | 10,66 | 10,01 | 0,16 | 2,90 | 1,45 | 1,45 | 0,0 | 68,82 |
| 3 | 18,40 | 4,07 | 34,78 | 0,81 | 17,66 | 7,33 | 0,54 | 3,53 | 3,26 | 1,08 | 0,54 | 61,14 |
| 4 | 18,66 | 3,57 | 19,64 | 0,0 | 3,57 | 3,57 | 7,14 | 0,0 | 3,57 | 1,78 | 0,0 | 76,78 |

Условные обозначения: ЭГ – экспериментальная группа; РИ – родовая идентичность, Гри – групповая идентичность, ПИ – персональная идентичность; составляющие групповой идентичности: Э – этническая; С – семейная; П – профессиональная; Р – религиозная; К – когортная; Г – гражданская; Гд – гендерная; Пр – прочая.

Очевидно, что существенных различий в структуре идентичности осужденных мужчин с различными статусами нет. Возможно, в анализируемом случае существенную роль играет не принадлежность к определенной группе в неформальной структуре колонии, а специфика самого учреждения, так как оно является колонией-поселением, характеризующейся облегченными условиями существования по сравнению с другими режимами.

Представляет интерес такой параметр, как относительная выраженность отдельных компонентов в структуре групповой (ролевой, социальной) идентичности осужденных с различным статусом в пенитенциарной стратификации. Данные таблицы 1 демонстрируют, что наибольшее количество самоописаний в среднем дают осужденные четвертой группы (18,66), наименьшее – осужденные второй группы (17,68). Увеличение общего числа характеристик, используемых для самоописания, в четвертой группе осужденных по сравнению с остальными происходит за счет персональной составляющей. В первой экспериментальной группе («лидеры») преобладают характеристики профессиональной идентичности. Заметим, что в самоописаниях осужденных второй группы («мужики») не встречается ни одной характеристики, относящейся к этнической и религиозной составляющим идентичности. В третьей группе осужденных («актив») в структуре идентичности значимо возрастает общее количество групповых характеристик. Персональная идентичность у осужденных третьей группы менее выражена по сравнению со всеми другими группами осужденных, однако, в отличие от других групп, преобладают характеристики, относящиеся к этнической, семейной, прочей видам идентичности. Также в самоидентификациях лиц, входящих в третью группу, преобладает такая характеристика как «осужденный».

Явно выступает отличие четвертой группы («отверженные») от других групп испытуемых по соотношению в структуре идентичности групповой и персональной составляющей. Несмотря на то, что последняя преобладает в структуре идентичности во всех группах, максимальные ее показатели – при минимальных по ролевой составляющей – наблюдаются лишь в названной группе. В самоописаниях этих осужденных полностью отсутствуют характеристики, относящиеся к этнической и когортной составляющим идентичности.

На основе данных теста «20-ти высказываний» был разработан репертуарный список для продолжения исследования по методу Дж. Келли. Исследование проводилось в форме структурированного интервью индивидуально с каждым испытуемым. Процедура исследования включала следующие этапы: ознакомление испытуемого с репертуаром ролей; формирование списка персонажей; выявление конструкторов.

Репертуарный список, предлагавшийся осужденным, включал девять ролей, объединенных в три группы в соответствии с основными сферами личности: роли, представляющие сферу жизненных отношений (Семьянин, Мужчина, Успешный человек); роли, представляющие сферу значимых отношений (Приятель, Человек, который подставил, Человек, который достоин уважения); роли, представляющие сферу правовых отношений (Справедливый человек, Правослушный человек, Нарушитель закона). Отдельную группу составили самооценочные персонажи: Я-в-прошлом («я до того, как попал в места лишения свободы»), Я-в-настоящем («я сегодня»), Я-в-будущем («я после того, как выйду на свободу»).

В списке персонажей отражаются нормативные референтные группы испытуемого, играющие регулятивную роль в его поведении. При интерпретации учитывалось, кто именно из окружения испытуемого был определен на эти роли; какие ролевые позиции вызвали наибольшие затруднения при выборе персонажей.

Выявленные конструкторы выражают вербализованное отношение испытуемого к персонажам репертуарного списка. Конструкторы уникальны для каждого респондента, в то же время их совокупность в выборке испытуемых может быть рассмотрена как обобщенный образ того или иного персонажа. По содержанию конструкторов, соотношенных с определенной ролевой группой, можно судить об особенностях отношения испытуемых к фигурам в жизненной и правовой сфере, а также к фигурам, являющимся значимыми в их окружении. При анализе содержания конструкторов учитывался смысловой контекст употребления того или иного понятия конкретным испытуемым.

Нами был применен контент-анализ совокупностей конструкторов, характеризующих персонажи, в трех из экспериментальных групп (в группу «отверженные» вошли два человека, что недостаточно для обобщения). Категории анализа были определены в соответствии с универсальными факторами субъективного семантического пространства: «Оценка», «Сила», «Активность» [1, с. 88]. К категории «Оценка» были отнесены конструкторы, содержание которых свидетельствует о степени привлекательности персонажа, при этом один полюс конструктора выражает предпочитаемое качество, а другой – отвергаемое. Конструкторы, отражающие волевые стороны личности (уверенность в себе, независимость, доминантность – и противоположные им характеристики) определялись как соответствующие категории «Сила». Конструкторы, отвечающие по содержанию экстравертированности – интровертированности (высокая активность, общительность, импульсивность на одном полюсе – и пассивность, замкнутость, рефлексивность на противоположном), причислялись к категории «Активность». Таким образом, обобщенный портрет каждого из персонажей ролевого списка в группе испытуемых строился на основании количественного распределения конструкторов по трем категориям и их содержательной характеристике.

В первой экспериментальной группе («лидеры», n=9) практически по всем персонажам и группа персонажей преобладают оценочные конструкторы. Наибольшее количество оценочных конструкторов выявлено в отношении персонажей жизненно-ролевой группы (70,4%), в частности, персонажей «Семьянин» и «Мужчина», что говорит об их особой значимости для испытуемых. Такой персонаж, как «Человек, который подставил» описан только с помощью оценочных характеристик, что определило отчуждаемость этого персонажа от образа Я. Наименее значимыми в этом смысле оказались персонажи правовой группы (50% оценочных конструкторов). Наибольшее число конструкторов по категории «Сила» отнесены к персонажам «Человек, который достоин уважения», «Правослушный человек» и «Я-в-настоящем». Обращает на себя внимание тот факт, что персонажи «Семьянин» и «Человек, который подставил», абсолютно лишены характеристик по данной категории. Это может быть интерпретировано как невыраженность доминантной позиции этих персонажей по отношению к окружающим. «Я-в-будущем» конструируется испытуемыми этой группы как вообще «неактивное» по сравнению с двумя другими самооценочными персонажами (0,0% характеристик по категории «Активность»). Актуальное состояние осужденных первой группы отражено также в оценочных конструкторах «решительный», «трудолюбивый», «спокойный», «уверенный в себе», возможно, связанном с осознанием своего места в среде осужденных. Содержание образа «Я-в-будущем» у испытуемых данной группы в целом позитивно, в нем преобладают характеристики, связанные с успешной, благополучной жизненной деятельностью и собственной активностью.

У осужденных второй группы («мужики», n=15) оценочные конструкторы преобладают по всем персонажам и группам персонажей, кроме образа «Я-в-будущем» – он наделен в большей степени волевыми характеристиками, (53,3%). Наибольшее количество оценочных конструкторов выявлено в отношении персонажей значимо-ролевой группы (76,7%), что говорит об их важности для испытуемых. Наименее значимыми в этом смысле оказались персонажи, относимые к жизненным ролям (57,8% оценочных конструкторов). Наибольшее число конструкторов по категории «Сила» отнесены к образу «Я-в-будущем». Обращает на себя внимание тот факт, что образ «Я-в-настоящем» практически лишен характеристик по данной категории. В этом случае можно говорить о низком уровне развития волевых черт у осужденных второй группы.

Процент характеристик по категории «Активность» последовательно уменьшается от персонажа «Я-в-прошлом» к персонажу «Я-в-будущем». В то же время «Я-в-будущем» конструируется «мужиками» как полностью «неактивное» по сравнению с двумя другими самооценочными персонажами (0,0 % характеристик по категории «Активность» против 26,7%). Содержание образа «Я-в-будущем» у осужденных, относящихся к группе «нейтральных» в целом позитивно, в нем преобладают такие характеристики, как «целестремленный» и «успешный».

Осужденные третьей группы («актив», n=11) демонстрируют преобладание оценочных конструктов по всем персонажам и группам персонажей, кроме персонажа «Успешный человек»: он в равной степени наделен оценочными и волевыми характеристиками (по 40,9% в каждой категории), Наибольшее количество оценочных конструктов выявлено в отношении персонажей значимо-ролевой группы (71,2%), в частности, «Приятель» и «Человек, который достоин уважения», что свидетельствует об их особой значимости для испытуемых. Наименее значимыми в этом смысле оказались персонажи, относящиеся к жизненным ролям (53,0% оценочных конструктов). Наибольшее число конструктов по категории «Сила» отнесены к персонажам «Успешный человек», «Нарушитель закона» и «Я-в-будущем». Отметим, что персонажи «Семьянин» и «Справедливый человек» практически лишены характеристик по данной категории (по 4,5% волевых характеристик по каждому персонажу). «Я-в-будущем» конструируется осужденными из группы «актив» как наименее «активное» по сравнению с двумя другими самооценочными персонажами (22,7% характеристик по категории «Активность» против 54,5%). Актуальное состояние испытуемых этой группы отражено в основном с помощью конструктов «трудолюбивый», «сдержанный», «спокойный». Содержание образа «Я-в-будущем» у осужденных этой группы в целом позитивно, в нем преобладают характеристики, связанные с успешностью, счастьем и стремлением к чему-нибудь.

В заключение приведем данные относительно типов систем конструктов у осужденных мужчин в зависимости от их статуса в пенитенциарной стратификации (таблица 2).

Таблица 2

Частота встречаемости типов систем конструктов в группах испытуемых (в %)

| ЭГ | Типы систем конструктов | | |
|----|-------------------------|---------|--------|
| | нормальный | жесткий | рыхлый |
| 1 | 66,7 | 33,3 | 0,0 |
| 2 | 53,3 | 33,3 | 13,4 |
| 3 | 36,4 | 45,4 | 18,2 |
| 4 | 66,6 | 33,3 | 0,0 |

Как видим, во второй и третьей группах наблюдается «рыхлая» система конструктов, которая отличается большой неопределенностью и не может служить достаточной опорой в социальных контактах. «Жесткая» система конструктов отличается определенностью, наличием строгих правил и закономерностей, что является причиной чрезмерной категоричности в оценках людей и интерпретации мира, не позволяющей ее обладателю быть достаточно объективным и гибким при объяснении тех или иных поступков окружающих. Это, в свою очередь, приводит к ухудшению контактов и порождает конфликты [2, с. 4].

При целостной оценке состояния адаптационной способности осужденных со статусом «актив» выявлены все три типа систем конструктов, но с преобладанием характеристик «жесткой» системы. Очевидно, именно у «актива» проявляется дезадаптированность в условиях отбывания наказания. Особое положение представителей «актива» обусловлено тем, что свою жизнедеятельность они ведут среди осужденных в соответствии с «неписаными законами», однако при этом подчиняются нормам администрации. Такая ситуация порождает рассогласованность ролевых позиций, что неизбежно ведет к возникновению конфликтов.

Выводы. Результаты проведенного исследования подтвердили исходное предположение об особенностях социальной идентичности осужденных мужчин с различным статусом в пенитенциарной стратификации. Эти особенности проявляются, прежде всего, в соотношении ее ролевых составляющих. Так, в ходе исследования было выявлено, что в структуре идентичности так называемых «лидеров» преобладают профессионально-ролевые идентификации, у «мужиков» отсутствуют этнические и религиозные самоидентификации. В структуре идентичности представителей «актива» преобладают ролевые характеристики по сравнению с персональными, у них также чаще встречается самоидентификация «осужденный». Обратная ситуация наблюдается в группе «отверженных»: в отличие от остальных эти осужденные в большей степени рефлексируют собственные персональные характеристики (не групповые), что вполне объяснимо с учетом их статуса в неформальной структуре исправительного учреждения.

Для «мужиков» и «актива» преобладающей является сфера значимых отношений. Для «лидеров» наиболее значимыми являются жизненные роли мужчины и семьянина, их образ «Я» в целом позитивен, однако сфокусирован на настоящем. Что касается представлений о себе в будущем, то у «лидеров», как и у всех других групп осужденных, они не ассоциируются с какой-либо активностью, при этом связаны с успешностью. Образ «Я-в-настоящем» у «мужиков» практически лишен волевых характеристик. Образ «Я-в-будущем» у «актива», напротив, наделен ими, из чего можно сделать вывод об устремленности осужденных этой группы к будущему.

При интегральной оценке адаптационных возможностей осужденных были выявлены три типа систем конструктов – «жесткая», «нормальная» и «рыхлая». Явное преобладание конкретного типа – жесткого – продемонстрировала группа со статусом «актив». Это свидетельствует о дезадаптированности осужденных данной группы, которую можно связать с их маргинальным положением в колонии.

Полученные результаты могут оказаться полезными для разработки психокоррекционных мероприятий, направленных на формирование у осужденных мужчин социальной идентичности, адекватной как в условиях лишения свободы, так и за пределами исправительного учреждения.

Литература:

1. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 416 с.
2. Воробьев В.М., Коновалова Н.Л. «КЕЛЛИ-98» ко-терапевтическая компьютерная система: методическое руководство. – СПб.: Иматон, 2003. – 174 с.
3. Кун М., Макпартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты; под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 180-187.

УДК 159.9.018

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК КРИТЕРИЙ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье изложены основания представления о методе психологического исследования с точки зрения его содержания. Выделено понятие интерпретационного потенциала, представляющего собой критерий маркировки содержания метода исследования, отражающий возможность исследователя использовать субъективное толкование обнаруживаемых в ходе реализации конкретного метода фактов. Показана двойственность сущности метода как процедуры получения данных в рамках конкретного исследования, которая включает условно отграничиваемые объективную часть (схему реализации метода) и субъективную часть (интерпретационную часть метода). Методы психологического исследования в связи с таким представлением об их содержании могут быть расположены на континууме – от элементов с низким интерпретационным потенциалом (математические и статистические методы) до элементов с высоким интерпретационным потенциалом (консультативная и терапевтическая беседа).

Ключевые слова: метод, психологическое исследование, содержание метода, интерпретационный потенциал, континуум методов научного исследования.

Annotation. The article presents the foundation for understanding the method of psychological research from the point of view of its content. The concept of interpretative potential is highlighted, which is a criterion for marking the content of the research method, reflecting the researcher's ability to use a subjective interpretation of the facts discovered during the implementation of a particular method. The duality of the essence of the method as a procedure for obtaining data within the framework of a specific study is shown, which includes the conditionally delimited objective part (the scheme of the method implementation) and the subjective part (the interpretative part of the method). Methods of psychological research in connection with this idea of their content can be located on a continuum—from elements with low interpretative potential (mathematical and statistical methods) to elements with high interpretative potential (consultative and therapeutic conversation).

Keywords: method, psychological research, content of the method, interpretative potential, continuum of psychological research methods.

Введение. В современной психологической исследовательской практике стало достаточно общепринятым для изучения психической реальности использовать различные методы, прежде всего прямо и непосредственно заимствованные из другой научной области, но принимать их без соответствующей рефлексии как методы психологического исследования, или же использовать как методы актуальной научной парадигмы методы из предшествующей парадигмы (напр., самонаблюдение и наблюдение, опрос, экспертная оценка).

Встаёт ряд вопросов, связанных с чёткостью позиции исследователя, с существованием научного стандарта в целом относительно метода, которые сводятся к тому, каким образом согласовать разные методы в рамках одной науки и одного научного исследования, и, как следствие, – какой науке принадлежит исследование, если в нём доминирует, или вообще использован только один метод? Описанию возможного ответа на этот вопрос, лежащего в основании соответствующей проблемы, посвящена данная работа.

Изложение основного материала статьи. Сущность и классификация методов психологического исследования – традиционная и многочисленная по количеству публикаций тема. Существует отдельная проблема определения сущности понятия «метод», согласования его с синонимичными понятиями «технология», «подход», «средство», соотношения с категориями предметной области науки. Существует проблема классификации методов и определения их адекватности процедуре конкретного исследования. Размышления на эти темы характерны для методологии и теории психологии, что воплощается в отдельных публикациях, монографиях, журналах и сборниках статей (В.М. Аллахвердов, Ф.Е. Василюк, А.В. Юревич [1; 2; 8; 12]).

Однако сложившаяся ситуация в психологии (именуемая «кризисом» (Л.С. Выготский, 1927) или «схизисом» (Ф.Е. Василюк, 2003)), которая выражена в так называемом «методологическом плюрализме» (А.В. Юревич, 2005), и ярко однажды обозначена Б.В. Зейгарник фразой «Сейчас каждый сам себе Выготский», позволяет говорить об отсутствии в целом единой системы теории психологии и, в частности, единой системы методов психологического исследования. Попытка представить концепцию единой системы методов психологического исследования предлагается в данной статье.

Самое традиционное рассмотрение методов психологического исследования, представленное, к слову, в каждом (или почти каждом) учебнике по психологии для студентов, – это их перечисление, как то: наблюдение и его виды, эксперимент, биографический метод и метод анализа продуктов деятельности, беседа, интервью и анкетирование, тестирование и опросные методы и пр. [напр., 6; 9].

Другой подход – это некоторая классификация методов по уровням для конкретного психологического исследования (классификация Б.Г. Афаньева, В.Н. Дружинина, Г.Д. Пирьова и др.) [напр., 3].

Следует обозначить и подход, основанный на достаточно очевидной необходимости согласования эволюции содержания методов психологического исследования с историей самой психологии как науки, в котором (в эволюционирующем содержании) будут отражаться основные этапы истории психологии: методы психологии как науки о душе, методы психологии как науки о сознании, методы психологии как науки о поведении и, наконец, современный этап – методы психологии как науки о психике (психической реальности). Как видно, здесь метод определяется с чёткой привязкой к предмету психологии, и эта связь считается само собой разумеющейся (П.Я. Гальперин, 1988 и переизд.; Т.В. Корнилова, 2020; С.Л. Рубинштейн, 1945 и переизд.; С.Д. Смирнов, 2017 и др.).

В нашем представлении это не так очевидно, что мы покажем ниже. Подойдём к этому представлению с анализа важного (если не сказать ключевого) для психологии метода самонаблюдения, современное определение которого исходит из того, что самонаблюдение – это изжившая себя процедура (технология) обнаружения особенностей психики испытуемого посредством самоанализа и самооценки испытуемым своего же состояния, определённого условиями экспериментальной (необходимой экспериментатору) ситуации. По Э. Борингу, с позиции психоанализа,

гештальтпсихологии, бихевиоризма, интроспективная психология и метод самонаблюдения представляла собой предварительный этап развития психологической науки. Постепенное снижение доверия к самонаблюдению как самостоятельному методу психологии обусловлено, как известно, сомнением в достоверности получаемых с его помощью результатов, обусловленным рядом причин (В.А. Мазиллов [5]):

– высокой вероятностью неправды при описании (искажение испытуемым какого-либо факта или его сокрытие, причём неважно – сознательное оно или нет) или неполноты описания собственного состояния;

– использованием при назывании своих состояний своего же собственного тезауруса (который со всей очевидностью ограничен);

– субъективностью интерпретации испытуемым своих состояний.

Нивелирование этих причин определило эволюцию метода самонаблюдения от классической процедуры описания испытуемым своего состояния (представление об интроспекции основывается на убеждении, что описание сознания обнаруживает комплексы, образуемые системой сенсорных элементов) до этапной (рефлексивной) процедуры этого описания подготовленным испытуемым (интроспекция – это метод систематического экспериментального самонаблюдения) (В. Вундт, Г. Гельмгольц, О. Кюльпе, Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Э. Титченер) [5].

Теперь тезисом выделим ключевую мысль: достаточно очевидно, что понимание психических особенностей испытуемого связано не только с методом получения необходимых данных, но и с возможностями экспериментатора понять получаемые сведения. То есть вскрыть особенности любой реальности (в нашем случае – психической) можно и должно содействием двух феноменов – собственно метода и условий его интерпретации. И если первый феномен существует вне сферы исследовательской реальности, он объективен по отношению в ней (это как раз самое важное, так как встаёт в противоречие с единством предмета и метода), то второй феномен – целиком определяется именно психической, личностной сферой участников экспериментальной процедуры (будь она в физике, химии или психологии). Вот это понимание, на наш взгляд, необходимо положить в основание формулирования представления о методе исследования психической реальности. Этот метод должен быть одновременно объективным (чтобы отвечать пока общепринятой сути научного метода) и субъективным (содержать условия учёта того, что результаты использования метода субъективно интерпретируются экспериментатором). То есть метод можно определить как процедуру получения данных в рамках конкретной науки, которая (процедура) включает объективную часть (схему реализации метода) и субъективную часть (интерпретационную часть метода).

Такое представление о содержании метода психологического исследования позволяет нам выстроить условный континуум этих методов, на одном краю которого – методы, очень конкретно и даже жёстко определяющие возможности психолога-исследователя по интерпретации получаемых выводов (назовём их «методами с низким интерпретационным потенциалом»), а на другом краю – методы, где можно допустить несколько свободное отношение психолога-исследователя к интерпретации получаемых данных (назовём их «методами с высоким интерпретационным потенциалом»). То есть принципиальным критерием маркировки содержания метода психологического исследования (и в пределе – их различия между собой) представляется нами как интерпретационный потенциал.

Давая определение ключевому понятию, подчеркнём (это определение мы давали в ранней своей работе [4]), что под интерпретационным потенциалом метода психологического исследования мы будем понимать возможность исследователя использовать субъективное толкование обнаруживаемых в ходе реализации конкретного метода фактов.

В связи с этим тот или иной метод может быть более близок либо к одному краю континуума и являть собой жёсткую технологию получения и интерпретации данных, либо к другому его краю и быть относительно свободным в условиях интерпретации.

Самый очевидный здесь пример – использование методов обработки результатов любого гуманитарного исследования, то есть использование математики и статистики при обработке данных других наук. Ведь математика и статистика – самостоятельные области научного знания со своими предметами и методами, и применение их инструментария для любой социально-гуманитарной науки не превращает их в методы и инструменты этих наук. Однако их нельзя назвать и принадлежащими к тем наукам, из которых они взяты для нужд социально-гуманитарных наук. Они – лишь наиболее часто используемые инструменты в тех науках, из которых их берут, но они же не являются имплицитно присущим этим наукам феноменам. Скорее так: их принадлежность к той или иной науке – продукт истории конкретной науки, дань традициям использования этого метода в рамках именно этой науки, результат общепринятого отношения к нему со стороны научного сообщества и прочих условий явно не предметной, а социально-психологической природы. Применение этих методов математики и статистики задано технологией, лежащей в их основании, и при этом интерпретационный потенциал этих методов почти нулевой. Так, при использовании для обработки данных среднего арифметического, моды, медианы, специальных методов, сформулированных для конкретного типа задач, мы получаем лишь то, что задано условиями этого метода.

Тем самым, эти методы объективны, но не по характеру их использования (не объективность в противоположность субъективности), а объективны по отношению к предметной области их применения (объективность в противоположность предметности (частности по отношению к предмету)).

В связи со сказанным, эти методы математической статистики, используемые при обработке результатов исследования, являются наиболее характерными методами с низким интерпретационным потенциалом для психологических исследований. Интересная попытка увеличить их интерпретационный потенциал предпринята Е.В. Сидоренко в книге [11].

Следующий тезис – единственно возможное, на наш взгляд, условие согласование предмета и метода исследования: выбор метода в определённой степени связан с предметной областью получаемого знания, степенью её разработанности, характером получаемых данных. Однако здесь же необходимо оговориться: любой метод может использоваться для любой исследовательской реальности, для какой-то её области он может быть более близок (традиционен), для какой-то – менее, но это не отменяет факта возможности его использования для «нетрадиционной» области. Как пример можно взять следующее: традиционная для медицинской психологии клиническая беседа (напр., В.Д. Менделевич [7]) вполне применима для социально-психологических исследований, только требует компетентности исследователя, большего времени на исследование и других ограничений и требований к исследованиям в области социальной психологии, равно как и социально-психологические методы (наблюдение, опросы, контент- и интент-анализ (напр., А.Л. Свенцицкий [10])) вполне применимы для клинической психологии, только также требуют соблюдения определённых требований (традиций) «не своей» области знания. В свете сказанного методы клинической и терапевтической беседы будут методами с наивысшим интерпретационным потенциалом. Они представляют собой способы получения знания об уникальных характеристиках психики испытуемого, не сводимым к неким средним или типовым параметрам. Эффективность психологического воздействия здесь определима только качественными показателями.

Поскольку обозначенный выше континуум касается научного метода, постольку все его элементы являются научными методами. Это позволяет отказаться от называния психологии как науки второго, третьего или иного уровня или «слабой»

науки, в противовес «сильным» – физике, химии и пр. ввиду отсутствия объективного метода. Теперь сама постановка тезиса об объективности должна быть скорректирована. Ведь очевидно, что и в физике, биологии, химии результаты наблюдений и экспериментов над соответствующими объектами не обходятся без «личного вклада» экспериментатора в интерпретацию получаемых данных.

В связи с характером понимания (глубиной) в сфере психологии испытуемого (консультативной, коррекционной, терапевтической, клинической и пр.) можно расставить-выделить особых специалистов-практиков – психологов-консультантов, клинических психологов, психотерапевтов, психиатров. Квалификация (уровень мастерства) каждого из этих специалистов не обсуждается в данном случае: есть психолог-консультант, откровенно хорошо разбирающийся и имеющий соответствующие компетенции в области психотерапии, а есть психотерапевт, откровенно слабый и некомпетентный. В ходе нашего изложения важно, что глубина проникновения в психику испытуемого и, соответственно, её понимание может быть разным в зависимости от цели деятельности того или иного специалиста. Однако в любом случае «эффект» этого понимания зависит от грамотности специалиста, а не от методов (конечно, различных и важных для «эффекта») его получения.

На наш взгляд, для науки (научного направления в науке, отдельной научной области), где высока проработанность ключевых проблем и их решений, наличествуют исследовательские традиции, ширятся и множатся научные школы, ярко выражена глубина и широта взаимодействия между исследовательской теорией и практикой, равнопредставленными являются тенденции дифференциации и интеграции научного знания, для такой области научного знания, скорее, характерны методы с низким интерпретационным потенциалом – жёсткость их разработанности создаёт жёсткость интерпретации (на примере психологии – это общая психология, психология личности, педагогическая психология и др.).

В научных направлениях, областях науки (да и в науке в целом), с относительно короткой собственной историей и историей социальной психологии этой науки очевидна необходимость и обоснованность методов с высоким интерпретационным потенциалом (для психологии – это психология развития в аспекте акмеологии, политическая психология, экономическая психология и др.), что обусловлено, как минимум, двумя причинами:

– необходимостью получения всё нового и нового расширяющегося знания для заполнения лакун в теории и практике данной науки, что напрямую зависит от своеобразной «свободы мышления» по отношению к предмету изучения, незаурядности традициями и существующими подходами и опытом науки в его получении;

– негласным «социальным контрактом» о большей позволенности «первооткрывателям» (первым авторам научных работ по данной тематике) научного направления (относительно свободная терминология, авторская интерпретация и избирательность при описании элементов системы этого нового знания, формулировка оригинальных гипотез и работа над ними с использованием инструментов, далеко не общепринятых в данной научной среде и пр.), нежели последователям и другим представителям этого научного направления или науки, в целом.

В этом смысле важным представляется тезис о том, что широкое методологическое поле конкретного исследования или науки, научного направления в целом – обязательный признак для использования методов с высоким интерпретационным потенциалом.

Отсюда – упоминавшееся представление о необычной ситуации в психологии («кризис», по Л.С. Выготскому или «схизис», по Ф.Е. Василюку), выраженная в методологическом плюрализме, по А.В. Юревичу, не имеет под собой сущностного основания. Так, согласование различных точек зрения на одно и то же явление или согласование различных подходов к объяснению психической реальности – проблема не существующих в науке подходов или направлений, а проблема учёного, научного работника, который эти точки зрения берётся согласовывать. Эта проблема решается компетентностью исследователя, но никак не используемым методом, поскольку в этом случае мы больше не нуждаемся в учёном-предметнике, а справедливо должны считать достаточным специалиста-методиста или тестолога, как это уже было и продолжает быть в прикладных областях научного знания (например, в педагогической диагностике). Однако это путь к исчезновению конкретной науки как таковой.

Выводы. Метод психологического исследования представляет собой процедуру получения данных в рамках конкретного исследования, которая включает объективную часть (схему реализации метода) и субъективную часть (интерпретационную часть метода). Существует континуум методов психологического исследования, где с одной стороны – методы с низким интерпретационным потенциалом, а с другой стороны – методы с высоким интерпретационным потенциалом. Существование этого континуума позволяет говорить о «научности» любого метода, используемого в исследовании, методы отличаются интерпретационным потенциалом для данного конкретного исследования. Количество и виды используемых исследователем методов определяются логикой исследования и его доказательной базой, характером и обоснованием получаемых данных.

Литература:

1. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания [Электронный ресурс] / В.М. Аллахвердов. – URL: <http://cogpsy.ru/wp-content/uploads/2016/07/8F.pdf> (дата обращения: 28.06.2021).
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии [Электронный ресурс] / Ф.Е. Василюк. – URL: <https://www.hse.ru/data/2010/12/09/1208428307.872.pdf> (дата обращения: 29.06.2021).
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология [Электронный ресурс] / В.Н. Дружинин. – URL: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/655/eksperimentalnaja_psihologia.pdf (дата обращения: 28.06.2021).
4. Лукьянов А.С. К обоснованию проблемы интерпретационного потенциала метода психологии / А.С. Лукьянов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 2 (47). – С. 225-230.
5. Мазиллов В.А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) / В.А. Мазиллов // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2. – Выпуск 1. – С. 61-85.
6. Маклаков А.Г. Общая психология [Электронный ресурс] / А.Г. Маклаков. – URL: https://umc-pedagog.ru/media/1529067747_-PSIHOLOGIYa.pdf (дата обращения: 28.06.2021).
7. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство / В.Д. Менделевич. – <https://studfile.net/preview/6307715/> (дата обращения: 28.06.2021).
8. Методология и история психологии [Электронный ресурс]. – 2007. – Том 2. – Выпуск 1. http://mhp-journal.ru/rus/2007_v2_n1 (дата обращения: 29.06.2021).
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2018. – 712 с.
10. Свенцицкий А.Л. Социальная психология / А.Л. Свенцицкий. – М.: ВелбиПроспект, 2014. – 336 с.
11. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2014. – 350 с.
12. Юревич А.В. Психология и методология / А.В. Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 312 с.

159.91

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Лучинкина Ирина Сергеевна
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студент Малюженко Полина Алексеевна
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студент Блажкун Злата Владиславовна
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ВИРТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования психофизиологических особенностей виртуальной деятельности личности, в том числе когнитивной и коммуникативной. В рамках когнитивной виртуальной деятельности рассмотрены когнитивные стили при решении когнитивных задач. Приведен сравнительный анализ особенностей когнитивных особенностей деятельности личности в реальном, виртуальном пространстве и дополненной реальности. В рамках коммуникативной деструктивной деятельности в интернет-пространстве рассмотрены психофизиологические и психологические особенности жертв кибербуллинга.

Ключевые слова: виртуальная деятельность, когнитивные стили, кибербуллинг, дополненная реальность, психофизиология.

Annotation. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the psychophysiological characteristics of a person's virtual activity, including cognitive and communicative. Within the framework of cognitive virtual activity, cognitive styles are considered in solving cognitive tasks. A comparative analysis of the peculiarities of the cognitive characteristics of a person's activity in real, virtual space and augmented reality is presented. Within the framework of communicative destructive activity in the Internet space, the psychophysiological and psychological characteristics of cyberbullying victims are considered.

Keywords: virtual activity, cognitive styles, cyberbullying, augmented reality, psychophysiology.

Введение. В связи с увеличением роли интернета в жизнедеятельности личности, функциональные и инструментальные возможности виртуального пространства выросли. На первый план выходит возможность удовлетворения потребностей человека, в том числе в идентификации и самоутверждении.

Более того, интернет является пространством трансформации привычных видов деятельности в реальной жизни – коммуникативной и когнитивной. Как следует из статистических данных ВЦИОМ, наиболее активными пользователями интернет-пространства являются школьники и юноши. Также, более 67% россиян подросткового и юношеского возраста отметили, что значительное время в социальных сетях используют для коммуникации. Преимуществом коммуникации в социальных сетях является возможность поддерживать общение с большим количеством пользователей с различной географией. Однако, интернет-коммуникация как и реальная коммуникация имеет конструктивные и деструктивные формы. Согласно данным ВЦИОМ, более 40% подростков России ежедневно подвергаются кибербуллингу. По данным ВОЗ за 2015 год Россия заняла первое место по кибербуллингу в мире и остается лидером до сих пор.

Затянувшийся период пандемии и, как результат, цифровизация образования привели к переносу образовательно-когнитивной деятельности на виртуальные платформы. С одной стороны, цифровые пользователи отметили, что дистанционный формат является практичным и удобным в контексте экономии времени и ресурсов, с другой – респонденты отмечают более быстрое сенсорное утомление и выраженные вегетативные реакции в ходе дистанционного образования, чем в режиме реального пространства.

Проблемой является недостаточность исследований влияния виртуальной деструктивной коммуникативной и когнитивной деятельности человека на психофизиологические особенности его личности. Уточним, что исследование показателей физиологических реакций участников кибербуллинга, особенно жертв, а также когнитивных стилей при решении виртуальных задач позволят разработать целостную программу системы психологического сопровождения личности.

Целью статьи является анализ психофизиологических особенностей когнитивной и коммуникативной деятельности личности в интернет-пространстве.

Изложение основного материала статьи. Виртуальная деятельность личности представлена рядом составляющих – коммуникативной, когнитивной, мотивационной и аффективной.

Мотивационная составляющая представлена мотивами виртуальной деятельности. Согласно теории А.И. Лучинкиной, интернет-пользователь может реализовывать следующие мотивы в социальных сетях – потребительские и творческие. Потребительские мотивы представлены мотивами обозначенного присутствия, воплощения в роль, творческие – мотивами вклада, личного пространства, репликации. А.И. Лучинкина отмечает, что наиболее склонны к деструктивной коммуникации в сети интернет-пользователи со сниженными потребительскими мотивами. Именно пользователи этой группы могут быть участниками ситуации кибербуллинга в одной из ролевых позиций – преследователя, систематической жертвы или помощника преследователя [5].

Также, согласно исследованиям Лучинкиной И.С., интернет-пользователям, исходя из их мотивов виртуальной деятельности, могут быть присущи различные аффективные состояния – фрустрированность, агрессивность, ригидность эмоциональных реакций, тревожность. Ригидность в онлайн-коммуникации проявляется в равнодушии к негативному состоянию адресанта и утрате тонких эмоциональных дифференцировок. Агрессивность в онлайн-коммуникации проявляется в желании респондента перенести негативное состояние на адресанта, как результат, появлении спора, троллинга с ярко окрашенными оскорблениями или кибербуллинга [6, 7, 9].

Признавая значимость вышеизложенной концепции, отметим, что за рамками исследования остались психофизиологические особенности участников ситуации кибербуллинга, в том числе жертв.

Коммуникативная составляющая виртуальной деятельности представлена мотивом ведения коммуникации и коммуникативными установками интернет-пользователя. Согласно В.В. Бойко и И.С. Лучинкиной, интернет-пользователи, которым присущи завуалированная и открытая жестокость в отношениях к людям, негативизм, брюзжание, негативный личный опыт общения с окружающими склонны к деструктивной коммуникации в социальных сетях. Деструктивная коммуникация может быть реализована различными способами – троллингом, рофлингом, кибербуллингом [3, 8].

Более того, существует корреляционная связь между указанными типами коммуникативных установок и ригидностью мышления, сниженным уровнем показателей по когнитивному стилю открытость познавательной позиции. Однако, сравнительные исследования показателей когнитивных стилей при решении когнитивных задач в виртуальном пространстве практически не реализовывались [10].

Существующие исследования когнитивной составляющей можно объединить в несколько подходов. Во-первых, исследования когнитивной составляющей виртуальной деятельности включают в себя анализ восприятия и распространения информации в социальных сетях. Во-вторых, эти исследования акцентируют внимание на когнитивных искажениях интернет-пользователей. В ранних исследованиях мы опирались на классификацию когнитивных искажений А. Бека, раскрывая когнитивные особенности интернет-активной личности [1, 2].

Несмотря на существующие исследования и их актуальность, отметим, что не выявлены, однако нуждаются в изучении, особенности психофизиологических реакций личности при решении когнитивных задач и участии в кибербуллинге. Подобные исследования позволят прогнозировать личностные прогрессы или девиации интернет-пользователей.

Описание эмпирической выборки. В исследовании приняли участие 15 обучающихся общеобразовательных школ в возрасте 14-15 лет; 15 юношей в возрасте 18-22 лет. Стоит отметить, что дети подросткового возраста, принявшие участие в исследовании, являлись жертвами систематического преследования в интернет-пространстве – кибербуллинга.

Организация и методы исследования. Исследование состоит из двух блоков. В рамках первого блока с помощью авторской исследовательской анкеты выявлены жертвы кибербуллинга и их психофизиологические показатели. В рамках второго блока с помощью лабораторного теппинг-теста респонденты юношеского возраста были распределены в группы согласно показателям силы нервных процессов. Также на этом этапе проанализированы психофизиологические показатели при решении когнитивных задач в реальном и виртуальном пространстве, дополненной реальности.

Для исследования психологических особенностей жертв кибербуллинга были использованы следующие методы: авторская исследовательская анкета; авторская исследовательская анкета с ситуационными кейсами – для исследования реакций респондентов на ситуацию кибербуллинга.

Для исследования когнитивных особенностей при решении задач в реальном и виртуальном пространстве, дополненной реальности были использованы следующие методы: методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана в реальном и виртуальном пространствах, адаптированный вариант методики для дополненной реальности – для выявления импульсивности/рефлексивности когнитивного стиля; лабораторный вариант таблиц В. Шульте, виртуальный вариант таблиц В. Шульте, адаптированный вариант В. Шульте для дополненной реальности – для выявления особенностей переключаемости и распределения внимания; методика Дж. Струпа в реальном и виртуальном вариантах, когнитивная проба «Метод ассоциаций» для условий дополненной реальности – для выявления гибкости/ригидности когнитивного контроля.

Психофизиологические показатели на всех этапах эмпирического исследования выявлялись с помощью следующих методов: данные кардиограммы – для измерения частоты сердечных сокращений (ЧСС); тонометр – для измерения артериального давления (АД); термометр – для измерения температуры тела человека. Также были зафиксированы самоотчеты респондентов по общему состоянию самочувствия.

Для изучения особенностей решения когнитивных задач личностью в дополненной реальности проводился эксперимент с применением систем виртуальной реальности HTC VIVE PRO Eye.

Результаты исследования. В рамках первого блока с помощью авторской исследовательской анкеты были выявлены жертвы кибербуллинга. Так, выборку составили следующие типы жертв кибербуллинга (по Н. Виллард):

1. Жертвы, пережившие продолжительные домогательства и преследования (4 человека). Респонденты этой группы подвергались регулярным угрозам, кибер-атакам, частым публикациям дезинформации по поводу их личности.
2. Жертвы, пережившие очернение и распространение слухов в социальных сетях (7 человек). Респонденты этой группы подвергались публикациям их фото и переписок с целью унижения.
3. Жертвы, пережившие публичное разглашение их личной информации (4 человека).

Исследование физиологических особенностей жертв кибербуллинга проходило в два этапа. На первом этапе с помощью анализа самоотчетов респондентов, показателей кардиограммы, тонометра и термометра было определено общее самочувствие подростков. Так, жертвы кибербуллинга отметили, что их самочувствие находится в пределах нормы, состояние спокойное (53,33% от общего числа респондентов) и позитивное (46,67% от общего числа респондентов).

Показатели частоты сердечных сокращений варьировались от 71 уд/мин до 95 уд/мин. Показатели температуры тела – от 34,4 °С до 36,2 °С. Показатели артериального давления – от 119/80 мм рт. ст. до 140/90 мм рт. ст.

Далее с респондентами была проведена диагностическая беседа, направленная на выявление особенностей отношения к опыту кибербуллинга и сформированных глубинных установок после участия в нем (по модели А. Бека). Выявлено, что респондентам присущи глубинные установки неприятия (33,33%) и глубинные установки беспомощности (66,67%). Категория неприятия – человек считает, что если в его адрес был совершен кибербуллинг, то в этом есть его вина (установки – я плохой; у буллеров было за что зацепиться в моей личности). Категория беспомощности – человек считает, что он не мог/не сможет в повторной ситуации справиться с буллером и испытывает по этому поводу негативные эмоции (установки – я боюсь, что не смогу противостоять; ощущал беспомощность).

Также респондентам были предложены видео, связанные с кибербуллингом и ситуации кибербуллинга для анализа. Пример ситуации:

В одном из колледжей Симферополя произошел неприятный случай. Девушка (16 лет) решила прекратить отношения с молодым человеком. Отношения у них были доверительные и девушка планировала дальнейшую жизнь именно с этим человеком.

Однако, молодой человек изменил девушке, после чего, допустим, Анна (вымышленное имя) написала ему сообщение о разрыве.

Молодой человек решил отомстить девушке и выложил все ее личные фотографии, переписки с ней в сеть. Более того, он дал ссылку на ее виртуальные страницы и личный номер телефона. Информацию парень отправил в 20 интернет-сообществ Симферополя и приватные данные посмотрели более 40000 человек, в том числе люди, которые учились с девушкой вместе. Реакция была различная, но в большей степени – звонки и оскорбления от посторонних людей, дальнейшее распространение информации. Несколько подруг девушки отказались с ней поддерживать дальнейшие отношения и осуждали ее. Многие в этой ситуации сочли девушку «испорченной».

В дальнейшем девушка стала работать с психологом, психиатром. Больше информации, к сожалению, нет.

В ходе погружения респондентов в ситуацию кибербуллинга были зафиксированы достоверные изменения по психофизиологическим показателям стресса (Рисунок 1).

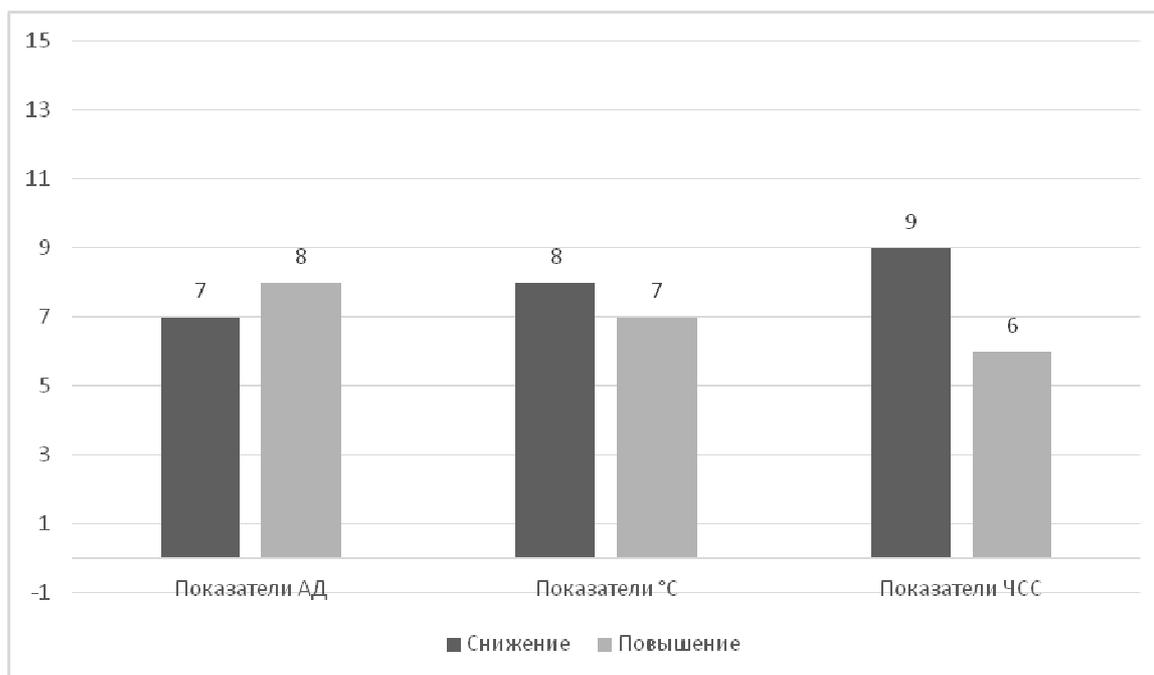


Рисунок 1. Вегетативные показатели жертв кибербуллинга

Так, у 7 респондентов отмечается снижение показателей артериального давления (минимальный показатель – 121/69 мм рт. ст.), 8 респондентам присуще снижение температуры тела при включении в ситуацию кибербуллинга (минимальный показатель – 34 °С). Также выявлено, что 9 респондентам свойственно снижение показателей частоты сердечных сокращений (минимальный показатель – 75 уд/мин).

Статистический анализ результатов исследований при помощи пакета SPSS-23 показал наличие достоверных различий по вегетативным показателям до и после включения жертв кибербуллинга в ситуацию кибербуллинга ($U_{\text{эмп.}} = 92,378$ при $U_{\text{крит.}} = 99$, для уровня значимости 0,05). При анализе самоотчетов респондентов выявлено, что в процессе эмпирического исследования респонденты отметили неприятные ощущения в области груди (жжение), а также дискомфорт в теле, особенно в области головы и сердца. Стоит отметить, что респондентам этой группы, в большей степени, присуща категория глубинного убеждения по типу беспомощности.

В ходе эмпирического исследования выявлены жертвы кибербуллинга с повышением показателей частоты сердечных сокращений (максимальное значение – 130 уд/мин), температуры тела (максимальное значение – 37,1 °С), артериального давления (максимальный показатель – 144/89 мм рт. ст.).

Статистический анализ результатов исследований при помощи пакета SPSS-23 показал наличие достоверных различий по вегетативным показателям до и после включения жертв кибербуллинга в ситуацию кибербуллинга ($U_{\text{эмп.}} = 91,259$ при $U_{\text{крит.}} = 99$, для уровня значимости 0,05). При анализе самоотчетов респондентов выявлено, что в процессе эмпирического исследования респонденты отметили мышечное напряжение, боль в сердце, слезы, сердцебиение, бледность, недостаток кислорода. Стоит отметить, что респондентам этой группы, в большей степени, присуща категория глубинного убеждения по типу неприятия.

В рамках второго блока исследованы психофизиологические корреляты при решении когнитивных задач в виртуальном пространстве респондентами юношеской выборки. Исследование физиологических коррелятов при решении когнитивных задач проходило в два этапа.

На первом этапе с помощью анализа самоотчетов респондентов, показателей кардиограммы, тонометра и термометра было определено общее самочувствие респондентов юношеского возраста. Так, респонденты отметили, что их самочувствие находится в пределах нормы. Показатели частоты сердечных сокращений варьировались от 90 уд/мин до 97 уд/мин. Показатели температуры тела – от 36,0 °С до 36,2 °С. Показатели артериального давления – 118/82 мм рт. ст. до 121/90 мм рт. ст.

Выявлены респонденты с сильным типом нервной системы (66,67%) и респонденты со среднеслабым типом нервной системы (33,33%). Результаты исследования когнитивных стилей представлены на Рисунке 2.

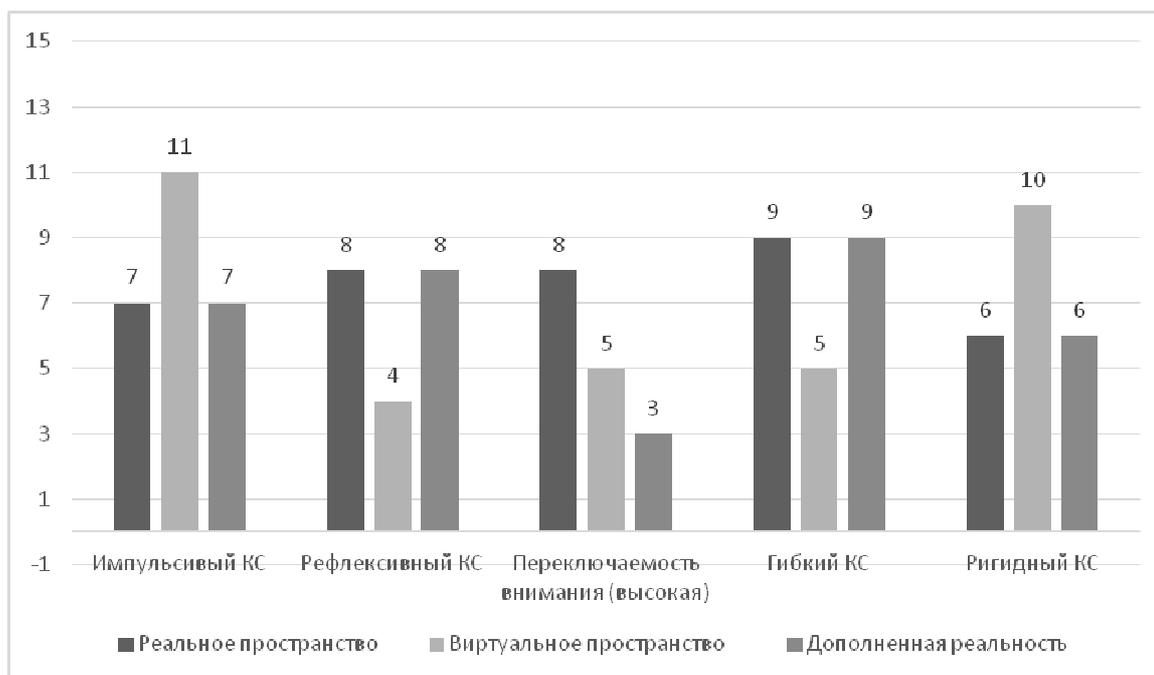


Рисунок 2. Результаты исследования показателей когнитивных стилей

Так, наиболее значимые показатели изменения вегетативных реакций отмечены при выполнении когнитивных задач в виртуальном пространстве. У респондентов увеличивается температура тела, частота сердечных сокращений. Статистический анализ результатов исследований при помощи пакета SPSS-23 показал наличие достоверных различий по вегетативным показателям при решении когнитивных задач в реальном и виртуальном пространстве, дополненной реальности (Н-критерий, для уровня значимости 0,05).

Стоит отметить, что при выполнении когнитивных задач в виртуальном пространстве ряд респондентов, ранее демонстрирующих рефлективный когнитивный стиль, показали импульсивный. Аналогичная трансформация при решении когнитивных задач в виртуальном пространстве произошла с переключаемостью внимания (показатели ухудшились) и гибким когнитивным стилем (сдвиг на ригидный), Н-критерий, для уровня значимости 0,05. Мы предполагаем, что подобные изменения могут происходить у интернет-пользователей с высокой виртуальной инструментальной компетентностью. Автоматизированные действия в виртуальном пространстве позволяют успешно ориентироваться в известных интернет-локациях, однако, значительно затрудняют ориентацию в новых.

Интересны результаты самоотчетов респондентов о состоянии здоровья. Так, при решении когнитивных задач в реальном и виртуальном пространстве юноши отметили, что общее самочувствие – в пределах нормы. Однако, после прохождения когнитивных проб в дополненной реальности получены следующие типы реакций:

1. При сильном типе нервной системы: раздражение при демонстрации ярких цветов, заторможенность, боль в висках, реальные голоса и обращения воспринимаются как отделенные.
2. При среднеслабом типе нервной системы: отрешенность, рассеянность внимания, трудности в переходе с дополненной реальности на объективную реальность.

Выводы:

1. Подросткам, у которых отмечаются снижения показателей давления, температуры, частоты сердечных сокращений при погружении в ситуацию кибербуллинга присуща глубинная категория когнитивных установок по типу беспомощности. Подросткам, которым присуще повышение вегетативных показателей в аналогичной ситуации, присуща глубинная категория когнитивных установок по типу неприятия.
2. При переходе из реального пространства в виртуальное могут изменяться когнитивные стили в деятельности личности. Так, при выполнении когнитивных задач в виртуальном пространстве ряд респондентов показали импульсивный когнитивный стиль вместо продемонстрированного в реальном пространстве рефлективного, ригидный когнитивный стиль вместо гибкого и сниженные показатели переключаемости внимания.

Литература:

1. Александров А. А. Современная психотерапия. – СПб.: Академический проект, 1997. – 335 с.
2. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. – СПб.: Питер, 2019. – 448 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
4. Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. – М., 2000. – С. 133-143.
5. Лучинкина А.И. Особенности социализации интернет-пользователей / Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2016. – № 2 (4). – С. 137-140.
6. Лучинкина И.С. Особенности поведенческой составляющей интернет-социализации личности // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – Симферополь: РИО КИПУ, 2017. – С. 113-116.
7. Лучинкина И.С. Психологические механизмы коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – Симферополь: РИО КИПУ, 2017. – № 4 (10). – С. 151-154.
8. Лучинкина И.С. Типология коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – Симферополь: РИО КИПУ, 2018. – С. 165-171.

9. Лучинкина И.С. Этнотроллинг в социальных сетях // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – Симферополь: РИО КИПУ, 2016. – С. 108-112.

10. Лучинкина И.С. Этнотроллинг как девиантное коммуникативное поведение в интернет-пространстве // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – Симферополь: РИО КИПУ, 2016. – С. 86-91.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент Лучинкина Анжелика Ильинична

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
преподаватель Коршак Анна Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЯ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье обсуждаются психологические проблемы гражданской активности молодежи. Авторы в качестве переменных гражданской активности рассматривают отношение к власти, чувство патриотизма, участие в общественной деятельности, отношение к общественной жизни, личную инициативность и заинтересованность в жизни общества. Приводятся результаты проведения авторских опросников по выявлению гражданской активности личности. Проведенный факторный анализ подтвердил предположение о существовании разных типов гражданской активности. В ходе исследования выявлены причины низкой гражданской активности личности.

Ключевые слова: гражданская активность, молодежь, гражданское общество, личность, общество

Annotation. The article discusses the psychological problems of youth civic engagement. The authors consider the attitude to power, a sense of patriotism, participation in public activities, attitude to public life, personal initiative and interest in the life of society as variables of civic activity. The results of the author's questionnaires to identify the civic activity of the individual are presented. The conducted factor analysis confirmed the assumption about the existence of different types of civic activity. The study revealed the reasons for the low civic activity of the individual.

Keywords: civic engagement, youth, civil society, personality, society

Введение. Гражданская активность – это осознанное, добровольное, активное участие личности в жизни общества. Понятие гражданской активности напрямую связано с понятием гражданское общество, так как развитие институтов гражданского общества невозможно без активного участия жителей регионов и страны в целом. Формирования гражданского общества обусловлено формированием прочного и тесного контакта между властью и населением.

Семенов Л.М. исследуя проблему гражданской активности личности в современном обществе пришла к выводу, что гражданская активность – это активность особого рода, связанная с социальными нормами жизни. Гражданская активность представляет собой сложную динамическую структуру, состоящую из множества характеристик, и степени проявления [7].

Артюхович Д.В. исследует проблему гражданской активности в социально – философском аспекте. По его мнению, гражданская активность проявляется в двух формах конструктивной (общественно полезной) и деструктивной (социально опасной). Исследователь отмечает важную роль молодежи в развитии конструктивной гражданской активности и считает, что на сегодняшний день именно молодое поколение способно сформировать активную гражданскую позицию в обществе [2].

Мы считаем, что на направленность гражданской активности в конструктивную или деструктивную сторону влияют такие характеристики, как отношение к власти, чувство патриотизма, участие в общественной деятельности, отношение к общественной жизни, личная инициативность и заинтересованность в жизни общества.

Андреева Ю.В. и Костерина И.В. в своем исследовании проблемы гражданской активности молодежи пришли к выводу о том, что гражданская активность молодежи развивается в двух направлениях. Первое – это понимание гражданской активности в контексте личного пользования, то есть для себя, второе – это гражданская активность направленная на других, то есть на общество [1].

В исследованиях А.И. Лучинкиной сделан акцент на основные личностные маркеры, характерные гражданину, в том числе, гражданскую активность, гражданскую идентичность, мотивацию гражданственности, уровень доверия к власти, гражданский патриотизм, уровень толерантности, сформировавшиеся социальные и политические установки. Анализируя особенности гражданской активности в молодежной среде, автор отмечает стремление молодых людей к ценностям универсализма [4, 5, 6].

В исследовании отмечено, что крымская молодежь тяготеет к ценностям универсализма, что включает в себя толерантность к другим и стремление к неконфликтным коммуникациям; доброты, что содержит в себе неконфликтность и толерантность. Уменьшилось количество молодежи, выбирающих в качестве ведущей ценности безопасность (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье). Наблюдается увеличение количества респондентов, имеющих высокий уровень доверия к власти.

Рассматривая первый вариант можно выделить следующие проявления форм гражданской активности, связанные с личной самореализацией: участие в спортивных мероприятиях, досуговая деятельность, участие в общественных движениях с целью получения новых знаний, умений и навыков, которые в будущем могут пригодиться для карьерного роста, или участие в общественных движениях с целью карьерного роста в рамках данного направления.

Второй вариант гражданской активности более сложный и направлен не на себя, а во вне, что требует от личности большей мотивации и желания изменить социум. Формой проявления такой активности будет участие в общественно-значимых мероприятиях, целью которых является реальное изменение жизни в регионе. Такой вариант активности может быть, как конструктивным, например, участие в экологических акциях, так и деструктивным участие в пикетах митингах. Возрастной особенностью юношеского возраста является неопределенность и поиск себя и своего места в обществе, этим умело манипулируют «недобросовестные» общественные движения привлекая молодых людей к участию в деструктивных формах проявления гражданской активности.

Атабиева З.А. определяет молодежный активизм, как форму социализации молодежи и включенное обучение социальным навыкам. Российская стратегия повышения гражданской активности молодежи должна быть направлена на

формирование гражданской позиции молодых людей, развитие социальной компетентности молодежи и развитие правового сознания, что снизит, по нашему мнению, вовлеченность молодежи в деструктивные формы гражданской активности [3].

Изложение основного материала статьи. Целью статьи является исследование психологических особенностей гражданской активности молодежи.

Теоретический анализ проблемы исследования, позволил сформулировать ряд вопросов для дальнейшего изучения. Во-первых, в современных психологических исследованиях недостаточно изучены психологические особенности гражданской активности молодежи. Во-вторых, на сегодняшний день, в современной психологической науке недостаточно психологического инструментария для проведения исследований в данной области. Проблема гражданской активности активно исследуется в социологии, но социологические опросники не подходят для изучения психологических особенностей гражданской активности, так как в них не заложены психологические характеристики данной проблемы. В-третьих, изучение проблемы гражданской активности требует комплексного подхода с изучением не только психологических особенностей личности, но и изучение таких качеств как отношение к власти, чувство патриотизма, участие в общественной деятельности, отношение к общественной жизни, личная инициативность и заинтересованность в жизни общества, что делает данную тему актуальной для дальнейшего детального рассмотрения.

Большое количество политических, социальных, общественных изменений невозможно без активного участия в данных процессах жителей региона, что делает проблему исследования гражданской активности актуальной. Молодежь по ряду возрастных особенностей быстрее реагирует на изменения в жизни региона, что делает данную возрастную группу интересной для изучения.

Для выявления показателей гражданской активности был разработан опросник «Уровень общественной активности», содержащий следующие дихотомические шкалы: отношение к общественной жизни региона, отношение к власти, инициативность жителей региона, чувство патриотизма.

Респондентам предлагалось выбрать вариант приемлемого для него поведения, например: Я принимаю активное участие в общественной жизни своего региона – Я не принимаю участие в общественной жизни своего региона, или делаю это редко. Каждая шкала была представлена 6 дихотомиями, что позволяло максимально точно определить наличие тенденции. Данный опросник позволяет получить представление об общественной активности личности и ее включенности в социум. Максимальное значение по каждой шкале 12 баллов.

Опросник «Гражданская активность» содержит 5 шкал, по 4 дихотомии в каждой и позволяет оценить личные характеристики респондента: locus контроля, инициативность, рефлексивность, мотив самоуважения. Максимальное значение по каждой шкале – 12 баллов.

Результаты пилотажного исследования показали, что при 0-2 баллах свойство не выражено, при 3-5 баллах свойство выражено недостаточно, 6-9 баллах – свойство выражено умеренно, 10-12 баллах – свойство доминирует.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 85 студентов в возрасте 18-22 года. Результаты исследования позволили выделить психологический портрет личности с той или иной доминантой.

В качестве группирующей переменной было выбрано отношение к общественной деятельности. Как известно, высокая гражданская активность тесно связана с желанием участвовать в жизни общества, проявлять инициативу. Результаты факторного анализа позволили выделить четыре значимых фактора гражданской активности (таб. 1):

Таблица 1

Результаты факторного анализа гражданской активности молодежи, участвующей в общественной жизни региона

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Локус контроля | ,814 | ,107 | -,140 | -,228 |
| Самоуважение | ,177 | ,782 | ,038 | -,132 |
| Рефлексивность | ,149 | -,207 | -,647 | ,613 |
| Инициативность | -,060 | -,012 | ,743 | ,625 |
| Общественная деятельность жителей | ,850 | -,229 | -,091 | ,086 |
| Отношение к власти | ,771 | -,194 | ,347 | -,111 |
| Инициатива жителей Республики | ,298 | ,644 | -,135 | ,409 |
| Чувство патриотизма | ,785 | -,055 | ,124 | ,058 |

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

а. Извлечено компонентом - 4.

б. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых $OD = 2$.

1. Фактор 1. Этот набор характеристик характерен для настоящих общественников. Респонденты этой группы чрезвычайно ответственны. Стараются принять участие во всех видимых мероприятиях. Поддерживают инициативы других. Стараются выполнять все поручения с высоким качеством. От работы не отказываются. Порою забывают о своих проблемах и нуждах и полностью погружаются в общественную жизнь. Про таких говорят, что они горят для других. Они не всегда осознают свои действия. Скорее действуют по наитию. Имеют высоко развитое чувство патриотизма. К власти относятся с пониманием и уважением.

2. Фактор 2. Респонденты, у которых выражен этот фактор, склонны перекладывать ответственность на других. Основной мотив – самоуважение. Респонденты стараются показать свою значимость, избирательны в оказании внимания и тем более помощи. Стараются высказать свои инициативы и точку зрения в отношении большей части событий в регионе. Однако не приводят достаточные аргументы и не готовы лично претворять свои инициативы в жизнь. Предпочитают наблюдать как работают другие и критиковать их. Не проявляют патриотизма по отношению к своему региону. К власти относятся настороженно, перекладывая на нее всю ответственность.

3. Фактор 3. У этих респондентов доминантой является личная инициативность. Они фонтанируют идеями, однако большая часть этих идей нежизнеспособна. Ждут, когда их пригласят заниматься каким-то сверхважным делом или

руководить осуществлением их собственной сверхценной идеей. Не привыкли отвечать за свои поступки. Часто чувствуют себя обиженными и непонятыми. Холодно относятся к окружающим. Регион проживания не вызывает у них отторжения. Но и глубокой привязанности тоже не вызывает.

4. Фактор 4. Эта категория респондентов инициативна по определению. Они умеют ставить перед собой задачи и цели, ставят знак равенства между инициативностью и успешностью. Умеют анализировать свои поступки, уважают взгляды других людей. Однако реализацию своих инициатив предпочитают переложить на плечи других людей. Часто выступают хорошими организаторами общественных дел. Отношение к власти нейтральное. Чувство патриотизма невысокое.

Результаты исследования гражданской и общественной активности студенческой молодежи приведены на рисунке 1 и таблице 2.

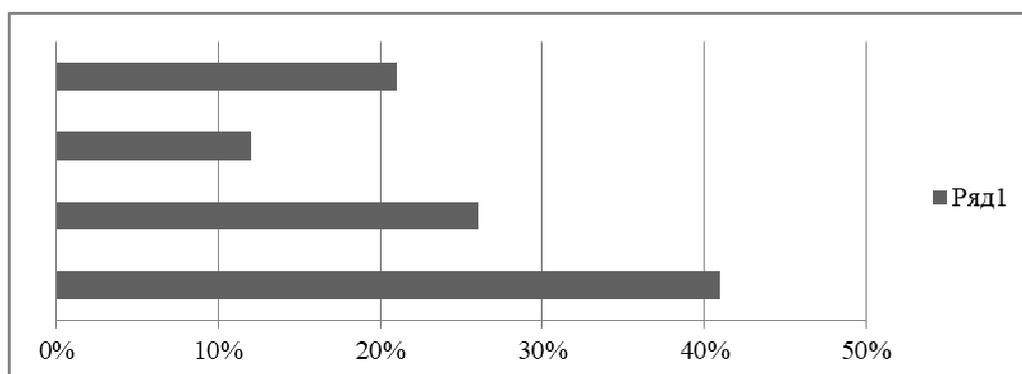


Рисунок 1. Результаты исследования гражданской и общественной активности студенческой молодежи, вовлеченной в общественную деятельность

Таблица 2

Результаты факторного анализа гражданской активности молодежи, не участвующей в общественной жизни региона

| | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ЛК | ,725 | -,093 | ,394 | ,044 | -,141 |
| Самоуважение | ,365 | -,626 | ,427 | ,298 | -,174 |
| Рефлексивность | ,255 | ,022 | ,184 | -,022 | ,909 |
| Инициативность | -,256 | ,133 | ,048 | ,859 | ,207 |
| Общественная деятельность жителей | ,586 | -,401 | -,388 | -,066 | ,128 |
| Отношение к власти | ,688 | ,429 | -,312 | -,064 | ,049 |
| Инициатива жителей Республики | ,091 | ,517 | ,713 | -,202 | -,048 |
| Чувство патриотизма | ,471 | ,463 | -,210 | ,395 | -,248 |

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

а. Извлечено компонентов – 5.

б. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых ОД = 1.

Как видно на таблице 2, в ходе исследования оказалось возможным выделить 5 факторов, описывающих гражданскую активность респондентов, не включенных в общественную деятельность.

Фактор 5. Данный набор характеристик включает высокую ответственность за свои поступки, самоуважение, нормально развитую рефлексивность, принятие власти, высокое чувство патриотизма и отсутствие личной и общественной инициативы. Респонденты, у которых такой фактор является доминирующим, не мотивированы проявлять инициативу.

Фактор 6. Респонденты, у которых доминирует этот фактор, не участвуют в общественной жизни потому, что не уверены в своих силах. Им характерен низкий показатель самоуважения. При этом респонденты с таким набором характеристик поддерживают инициативы других, с уважением относятся к власти, любят свой регион.

Фактор 7. Данный набор качеств характеризует личность, не испытывающую патриотических чувств к своему региону.

Фактор 8. При высокой личной инициативности респонденты, у которых доминирует данный фактор, не проявляют гражданскую активность. Испытывают заинтересованность в родном регионе, но отрицательно относятся к власти.

Фактор 9. Респонденты с выраженным фактором 9 не участвуют в общественной жизни региона в силу отсутствия заинтересованности в развитии региона и высоком показателе ориентации «на то, чтобы все было хорошо и без неожиданностей».

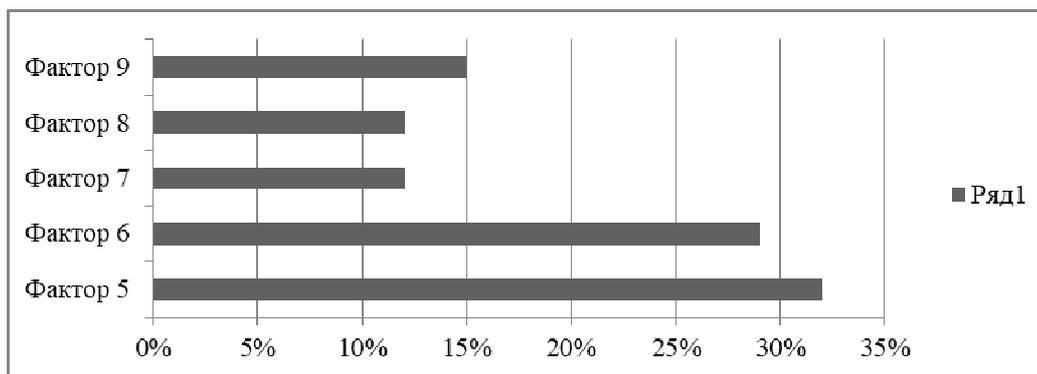


Рисунок 2. Результаты исследования гражданской и общественной активности студенческой молодежи, не вовлеченной в общественную деятельность

Как видно на рисунке 2, среди молодежи, не вовлеченной в общественную деятельность, преобладают респонденты с доминирующими факторами 5-6. Учитывая, что из 85 участников исследования, противниками общественной деятельности обозначили себя только 20 человек, такие результаты внушают оптимизм.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Гражданская активность – интегральная характеристика личности, включающая в себя такие характеристики, как отношение к власти, чувство патриотизма, участие в общественной деятельности, отношение к общественной жизни, личная инициативность и заинтересованность в жизни общества.

2. Гражданская активность может быть выражена как в конструктивных, так и в деструктивных формах.

2. В данной выборке доминируют респонденты с фактором 1, включающим ответственность, инициативность, лояльность к власти, патриотизм; респонденты с фактором 2, включающим низкий уровень ответственности, высоким самоуважением, высоким уровнем общественных инициатив.

3. В группе молодежи, не вовлеченной в общественную деятельность, доминируют респонденты с фактором 9 (отсутствие заинтересованности в развитии региона, высокая рефлексивность).

Литература:

1. Андреева Ю.В., Костерина И.В. «Нам нужны права, а не обязанности»: гражданская активность российской молодежи // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4. – № 3

2. Артюхович, Д.В. Гражданская активность личности: социально-философский анализ [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук (09.00.11) / Северо-кавказский государственный технический университет, 2002 г. – 11 с.

3. Атабиева, З.А. Молодежный ресурс политической модернизации российского общества: социологический анализ [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук (22.00.08) / Атабиева, Зарема Алихановна; Пятигорский государственный технологический университет. – Пятигорск, 2010 г. – 9 с.

4. Лучинкина, А.И. Психологические особенности представленности гражданского общества в медиапространстве Крыма / Сабий Л. // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2017. – № 3 (9). – С. 98-104.

5. Лучинкина, А.И. Социально-психологические маркеры гражданского общества в Крыму / Челеби И., Поднебенная А.Э // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2016. – № 4 (6). – С. 8-11.

6. Лучинкина, А.И. Социально-психологические особенности гражданского общества республики Крым: личностный уровень // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 376-381.

7. Семенюк, Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-р. психол. наук. (19.00.07) / Семенюк Любовь Мирчиевна; Московский психолого-социальный институт, 2007 г. – 22 с.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Лыдкова Галия Михайловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния семейных факторов (отношения к детям) на субъективное благополучие детей. Выборку составили дети младшего школьного возраста в количестве 30 человек, в том числе 5 детей из приемных семей и 22 родителя. При исследовании использованы надежные и валидные методики. Результаты исследования могут быть применены педагогами и психологами в работе с семьей по созданию комфортной среды взаимодействия между родителями и детьми.

Ключевые слова: субъективное благополучие, младшие школьники, семейные отношения.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the influence of family factors (attitudes towards children) on the subjective well-being of children. The sample consisted of 30 children of primary school age, including 5 children from foster families and 22 parents. The research used reliable and valid methods. The research results can be applied by teachers and

psychologists in their work with families to create a comfortable environment for interaction between parents and children.

Keywords: subjective well-being, younger students, family relationships.

Введение. Проблема субъективного благополучия личности в последние десятилетия приобретает особую остроту не только в связи с социальными и экономическими сдвигами, но и усилением динамики жизни в целом, изменениями критериальных оценок жизнедеятельности в обществе. Исследователи разных областей науки издавна отмечали факты, относящиеся к переживанию благополучия или неблагополучия отдельным индивидом, большей частью обращаясь к его состояниям. Сегодня же все больше выдвигается на передний план необходимость анализа личностных, социокультурных, социально-психологических детерминант благополучия. В последние десятилетия проблема субъективного благополучия все чаще становится предметом исследования психологов. Это связано с острой необходимостью науки и психологической практики определить, что служит основанием внутреннего равновесия личности, из чего оно состоит, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в его основе, как они участвуют в регуляции поведения, как можно помочь человеку решить проблему благополучия. Удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью определяется многими действиями субъекта, разными видами его деятельности и поведения: повседневными, экономическими, политическими.

Особенно остро этот вопрос встает в условиях приемной семьи. Семейное воспитание приемного ребенка имеет специфику, обусловленную психологическими особенностями детей-сирот. Конечно, приемные родители, как и любые родители, реализуют общечеловеческие ценности семьи, проявляя к ребенку материнскую заботу и любовь, но вместе с тем, они, как профессионалы, обеспечивают ребенку особую помощь и поддержку. Приемные дети в тот или иной жизненный период были лишены постоянной любви и заботы значимого для них взрослого, поэтому основной направленностью детско-родительских отношений в замещающей семье должна стать удовлетворение потребностей ребенка, в постоянном, эмоционально теплом, понимающем общении. Детско-родительские отношения в замещающей семье не идентичны аналогичным отношениям в кровной семье. Важнейшим условием благополучия ребенка в приемной семье является освобождение ребенка от груза негативного прошлого, от травмы вызванной расставанием с родными и приходом в новые условия. Для приемного ребенка важно интегрироваться в новую семью, почувствовать себя в ней принятым, понятым, уверенным в своем будущем. Как правило, дети редко обвиняют родителей в том, что их изъяли из кровной семьи и ищут причину своих несчастий в себе (и тогда испытывает чувство вины) или в приемных родителях (и тогда испытывают гнев и желание отомстить). Именно поэтому поначалу они «бьются» за свои права, отстаивая свою точку зрения, пока не поймут, что никто не желает ему зла, что он в «стане друзей», помощники.

Понимание того, что собой представляет благополучие ребенка, из чего оно складывается и чем обусловлено, дает возможность оценивать текущее состояние и положение детей в современном обществе, а также прогнозировать успешность их развития по мере взросления. Многие исследователи рассматривали благополучие детей с точки зрения объективных факторов – материального положения семьи, характеристик ближайшего окружения, здоровья, образования и безопасности. Однако для решения вопроса о том, действительно ли эти характеристики признаками благополучия ребенка, необходимо получить информацию от самого субъекта, т.е. от ребенка. При этом следует отметить, что помимо индивидуальных факторов наибольшее влияние на субъективное благополучие ребенка вплоть до подросткового возраста оказывает его семейная среда.

Изложение основного материала статьи. В последние годы особо зазвучала проблема обеспечения субъективного благополучия учащихся, в том числе младших школьников, которые, находясь в ситуации глобальных перемен, происходящих в их жизни и образовательном процессе, испытывают серьезные психологические нагрузки. При этом, семья как социальный институт, направленный на возвращение личности, способной к самоактуализации, должна создавать стабильные условия для развития детей, которые могут обеспечивать последним устойчивость и сопротивляемость негативным воздействиям социальной среды. Субъективное благополучие, удовлетворенность школьной жизнью, хорошие отношения со сверстниками и в семье – необходимые условия успешного развития и обучения ребенка. Встает вопрос, как можно улучшить влияние семьи на благополучие детей. В связи с этим важным научным и практическим вопросом является изучение тех семейных факторов, которые влияют на субъективное благополучие у детей младшего школьного возраста и его устойчивость.

Изучение темы исследования позволит определить, какие именно семейные факторы влияют на субъективное благополучие детей младшего школьного возраста, что в последующем, посредством корректировки этих факторов, даст возможность создать необходимые условия для успешного развития и обучения ребенка.

Цель исследования: изучить значение семейных факторов для субъективного благополучия детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать понятие и сущность субъективного благополучия детей.

2. Изучить влияние семьи на благополучие ребенка.

3. Провести эмпирическое исследование по выявлению значения семейных факторов для субъективного благополучия детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: семейные пары, дети младшего школьного возраста.

Предмет исследования: отношение родителей к детям, отношение детей к семье.

Теоретической и методологической основой исследования стали:

– труды Э. Динер, Р.М. Шамяниной, Л.В. Куликова, В.А. Погорской, Т.В. Архиреевой, изучающие компоненты субъективного благополучия;

– труды К.Н. Ахмедиевой, И.Н. Гамаюновой, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.В. Лето, В.В. Чукреевой, Л.Б. Шнейдер, отражающие влияние семьи на благополучие ребенка.

Практическая значимость. Выводы и интерпретация исследования могут быть использованы:

– педагогами в процессе подготовки к родительским собраниям с целью изменения родительских позиций, расширения осознания мотивов воспитания в семье, оптимизации форм родительского воздействия в процессе воспитания детей, в том числе приемных детей.

– психологами при организации психологического сопровождения учебной деятельности детей младшего школьного возраста с целью повышения уровня их субъективного благополучия.

В исследовании нами были использованы методики:

1. Шкала удовлетворенности жизнью ученика – SLSS (адаптирована для младших школьников коллективом сотрудников ФГБНУ НИИ физиологии и фундаментальной медицины).

2. Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

3. Тест «Отношение детей к семье» (Т. Шрайбер).

В нашем исследовании приняли участие семьи, имеющие кровных детей, и пять семей, имеющие приемных детей.

Статистические различия в показателях между этими семьями не рассматривались.

Результаты тест-опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты тест-опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)

| Показатель | % родителей, набравших | | |
|-------------------------------|------------------------|---------------|---------------|
| | Низкие баллы | Средние баллы | Высокие баллы |
| Принятие / отвержение ребенка | – | 30 | 70 |
| Кооперация | – | 33 | 67 |
| Симбиоз | – | 20 | 80 |
| Контроль | 7 | 70 | 23 |
| Отношение к неудачам ребенка | – | 90 | 10 |

Результаты тест-опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) показали следующие результаты: у 70% родителей младших школьников выражено положительное отношение к своему ребенку. Они принимают своих детей такими, какие они есть, уважают их и признают их индивидуальность, поддерживают их планы и одобряют их интересы, достаточно много времени с ними проводят. 30% родителей в целом положительно относятся к своим детям, но не могут в силу своей занятости проводить достаточное время со своими детьми. 67% родителей проявляют искренний интерес к интересам ребенка, достаточно высоко оценивают способности своего ребенка, поощряют его инициативу и самостоятельность. 33% – зачастую не поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, принимая решения не опираясь на мнение ребенка. 80% родителей не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворяя его основные разумные потребности. 70% родителей, несмотря на то, что не создают строгие дисциплинарные рамки для своего ребенка, но контролируют его действия. 23% родителей загоняют детей в жесткие рамки, требуя безоговорочного послушания, 7% родителей вообще не контролируют своих детей. 90% родителей нормально относятся к неудачам ребенка, а 10% – считают неудачи ребенка случайными и независимыми от самого ребенка.

Стиль воспитания ребенка родителями, их воспитательный подход, скорее всего, связан с их собственным жизненным и детским опытом. Как правило, родитель воспитывает своего ребенка также, как его воспитывали в детстве.

Результаты теста «Отношение детей к семье» (Т. Шрайбер) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты теста «Отношение детей к семье» (Т. Шрайбер)

| Уровень ценностного отношения детей к семье | Кол-во младших школьников | % младших школьников с выявленным уровнем |
|---|---------------------------|---|
| Средний | 21 | 70 |
| Высокий | 9 | 30 |

Результаты теста «Отношение детей к семье» показали, что 21 младший школьник имеют средний уровень ценностного отношения к семье. Они не хотят уезжать из дома, не скандалят (по их мнению), если семья не выполняет их желания, используют любую возможность, чтобы порадовать семью, однако не всегда стремятся понять родных, когда считают, что они что-то требуют от них (считая это неправильным), не знают, как решить конфликты в семье, если они возникают, хотя и стремятся помочь.

Это объясняется тем, что если родители относятся к ребенку хорошо, понимают его и принимают таким, как он есть, то и ребенку хорошо в семье. В тоже время, если в семье присутствуют конфликты, либо ребенка в семье не принимают и не понимают, не уделяют ему должного внимания, то и ребенок относится к семье отрицательно.

Результаты теста по шкале удовлетворенности жизнью ученика – SLSS, адаптированной для младших школьников коллективом сотрудников ФГБНУ НИИ физиологии и фундаментальной медицины г. Новосибирска, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты теста по шкале удовлетворенности жизнью ученика – SLSS

| Показатель удовлетворенности жизнью ученика | Кол-во младших школьников | % младших школьников |
|---|---------------------------|----------------------|
| Полная неудовлетворенность | 0 | – |
| Неудовлетворенность | 0 | – |
| Средняя удовлетворенность | 9 | 30 |
| Достаточная удовлетворенность | 17 | 57 |
| Высокая удовлетворенность | 4 | 13 |

По результатам теста по шкале удовлетворенности жизнью ученика – SLSS мы видим, что 17 младших школьников достаточно удовлетворены жизнью ученика. По их мнению, их жизнь в целом идет достаточно хорошо, они практически ничего не хотели бы изменить в своей жизни, и не хотят другой жизни. Они считают, что у них хорошая жизнь, и для хорошей жизни у них все есть. У 4 младших школьников очень высокая степень удовлетворенности их жизнью. Средняя степень удовлетворенности выявлена у 9 младших школьников. Несмотря на то, что в их жизни все достаточно хорошо, они считают, что у некоторых детей жизнь все-таки лучше, у них нет всего того, чего они хотят (возможно, это связано с тем, что современные дети предъявляют завышенные запросы: «крутой» телефон, современные дорогие гаджеты и т.д.).

Сводная таблица по результатам проведенного исследования в разрезе ответов родителей и их детей представлена в таблице 4.

Сводная таблица по результатам проведенного исследования в разрезе ответов родителей и их детей

| Родитель/ребенок | Результаты тест-опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) | | | | | Результаты теста «Отношение детей к семье» (Т. Шрайбер) | Результаты теста по шкале удовлетворенности жизнью ученика – SLSS |
|------------------|---|------------|---------|----------|------------------------------|---|---|
| | Принятие / отвержение ребенка | Кооперация | Симбиоз | Контроль | Отношение к неудачам ребенка | | |
| 1 | В | В | В | Н | С | В | В |
| 2 | В | В | В | С | С | В | В |
| 3 | В | В | В | С | С | В | В |
| 4 | С | С | С | В | С | С | С |
| 5 | В | В | В | С | С | В | В |
| 6 | С | С | С | В | С | С | С |
| 7 | В | В | В | С | С | В | В |
| 8 | В | В | В | С | С | В | В |
| 9 | В | В | В | С | С | В | В |
| 10 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 11 | С | С | С | В | В | С | С |
| 12 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 13 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 14 | В | В | В | В | С | В | В |
| 15 | С | С | В | В | С | С | С |
| 16 | С | С | С | С | В | С | С |
| 17 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 18 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 19 | В | В | В | С | С | В | В |
| 20 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 21 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 22 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 23 | В | В | В | Н | С | В | В |
| 24 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 25 | С | С | В | В | С | С | С |
| 26 | С | С | С | В | С | С | С |
| 27 | В | В | В | С | С | В | Д |
| 28 | В | С | В | С | С | В | Д |
| 29 | С | С | В | С | С | С | С |
| 30 | С | С | С | В | В | С | С |

Из таблицы 4 можно сделать вывод, что у тех детей, родители которых принимают своих детей, стремятся к сотрудничеству с ними, психологическому симбиозу с ними, имеют умеренный контроль над своим ребенком, нормально относятся к его неудачам, гораздо выше положительное отношение к семье и удовлетворенность жизнью, чем у детей, родители которых не в полной мере принимают своего ребенка, устанавливают психологическую дистанцию, не проводят с ними достаточного времени или жестко контролируют их.

Выводы. Таким образом, эмпирическое исследование по выявлению значения семейных факторов для субъективного благополучия детей младшего школьного возраста позволило сделать вывод, что у детей, в семьях которых установлены тесные доброжелательные, доверительные и взаимопонимающие отношения, субъективное благополучие гораздо выше, чем у детей, где в семье установлены строгие рамки, непонимание и тотальный контроль.

Литература:

1. Ахмедиева К.Н. Проблемы детско-родительских отношений в семье / К.Н. Ахмедиева // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2011. – № 2. – С. 145-147.
2. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия / Ю.В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сборник статей / Сост. Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 30-36.
3. Водяха С.А. Психологическое благополучие учащихся / С.А. Водяха // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сборник статей / Сост. Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 5-11.
4. Гамаюнова И.Н. Взаимосвязь детско-родительских отношений и мотивации к различным видам деятельности младших школьников / И.Н. Гамаюнова // Гуманизация образования. – 2010. – № 6. – С. 29-36.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2004. – 240 с.
6. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 405-408.
7. Лето И.В. Субъективное благополучие детей младшего школьного возраста: значение семейных факторов / И.В. Лето, А.В. Варшал, Е.Н. Петренко, Е.Р. Слободская // Психологический журнал. – 2019. – № 6. – С. 18-30.
8. Погорская В.А. Взаимосвязь субъективного благополучия и ценностносмысловой сферы личности у студентов педагогических профессий / В.А. Погорская // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3(6). – 252 с.
9. Чукреева В.В. Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие / В.В. Чукреева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 2. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 180-183.
10. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
11. Шнейдер Л.Б. Семья. Оглядываясь вперед / Л.Б. Шнейдер. – М.: Питер, 2013. – 365 с.

12. Bjarnason T., Bendtsen P., Arnarsson A.M., Borup I., Iannotti R.J., Löfstedt P., Haapasalo I., Niclasen B. Life satisfaction among children in different family structures: a comparative study of 36 western societies // *Children & Society*. – 2012. – № 26. – P. 51-62.

13. Diener E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*. – 1984. – № 95. – P. 542-575.

14. Holder M.D., Coleman B. The contribution of social relationships to children's happiness // *Journal of Happiness Studies*. – 2009. – № 10. – P. 329-349.

15. Архиреева Т.В. Субъективное благополучие младших школьников / Т.В. Архиреева // *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*. – 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 08.05.2021).

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент **Мальшев Константин Борисович**

Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда);

старший преподаватель **Сенько Марина Алексеевна**

Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПСИХОЛОГА В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена системно-базисному анализу определения и измерения профессиональной позиции обучающегося психолога в ведомственном вузе. Базис – это полное, упорядоченное и измеримое множество элементов. В нашем исследовании элементами являются типы личности. «Полнота» – это «факторность», «многосвязность» и «целостность»; 2) «упорядоченность» – это «симметрия», «дихотомия» и «единосвязность»; 3) «измеримость» – это «мера», «проекция» и «оценка». При «погружении» в понятие «базис» существует единая обобщенная дихотомия «внешнее – внутреннее», которая в нашей статье проектируется на обособленную личностную дихотомию «социальное – индивидуальное». «Многосвязность» означает существование множества дихотомических факторов, для которых нет единой дихотомии, т.е. нет «узла» с единой факторной дихотомией. «Единосвязность» означает существование множества факторов, для которых есть единая дихотомия, т.е. есть «узел» с единой факторной дихотомией. В «измеримости» получаются следующие три характеристики: 1. Мера представления информации (образ, слово, число). 2. Проекция преобразования информации (образа в слово, образа в число, слова в число). Преобразование (слова в число) используется в этой работе. 3. Оценка уровня измерения информации (низкий, средний, высокий) будет использована в этой статье. В статье «полноту» определяет факторное многосвязное целостное множество типов. «Упорядоченность» определяется симметрично-дихотомической единосвязной факторной словесной структурой множества типов («словесный базис»). «Измеримость» типов связана с единой дихотомической словесно-числовой оценочной симметрической шкалой («числовой базис»). «Измеримость» порождает базисные многофакторные (в нашем случае трехфакторные) методики, используя дихотомическую симметрическую словесно-числовую шкальную оценку типов.

Ключевые слова: факторная дихотомическая типологизация, системность, измеримость, профессиональные типы, профессиональная позиция, семантическая близость.

Annotation. The article is devoted to the system-based analysis of the definition and measurement of the professional position of a trained psychologist in a departmental university. A basis is a complete, ordered and measurable set of elements. In our study, the elements are personality types. "Completeness" is "factoricity", "multiple connectivity" and "consistency"; 2) "orderliness" is "symmetry", "dichotomy" and "single connectivity"; 3) "measurability" is "measure", "projection" and "evaluation". When "diving" into the concept of "basis", there is a single generalized dichotomy "external – internal", which in our article is projected onto a separate personal dichotomy "social – individual". "Multi-connectivity" means the existence of a set of dichotomous factors for which there is no single dichotomy, i.e. there is no "node" with a single factor dichotomy. "Unity" means the existence of a set of factors for which there is a single dichotomy, i.e. there is a "node" with a single factor dichotomy. In "measurability", the following three characteristics are obtained: 1. A measure of information representation (image, word, number). 2. Projection of the transformation of information (image into a word, image into a number, words into a number). The transformation (words into numbers) is used in this work. 3. The assessment of the level of information measurement (low, medium, high) will be used in this article. In the article "completeness" is defined by a factorial multi-connected integral set of types. "Orderliness" is determined by a symmetric-dichotomous unconnected factorial verbal structure of a set of types ("verbal basis"). The "measurability" of types is associated with a single dichotomous verbal-numerical evaluation symmetric scale ("numerical basis"). "Measurability" generates basic multifactorial (in our case, three-factor) methods, using a dichotomous symmetric verbal-numerical scale assessment of types.

Keywords: factorial dichotomous typologization, consistency, basicity, measurability, professional types, professional position, semantic proximity.

Введение. При типологизации информации о профессиональной позиции личности можно выделить три уровня системности. Первый уровень системности соответствует традиционному хаотическо-эклетиескому многосвязно-факторному целостному отражению информации о профессиональной позиции личности [2]. Второй уровень системности соответствует функциональной единосвязной многофакторной словесно-дихотомической структуре типов при их базисной регуляции профессиональной позиции личности [6]. Третий уровень системности соответствует проектно-мерной дихотомической многофакторной базисной реализации оценочно-числовой измеримости типов профессиональной позиции личности [4]. Данная стратегия исследования связана со всеми тремя уровнями системности, лежит в основе нашей дихотомической трехфакторно-базисной измерительной типологической концепции, определяет стратегию и этапы данного исследования.

Теорема (без доказательства в данный момент в этой статье). Среди разных многофакторных симметрических дихотомических структур (образных, словесных, числовых) существует оптимальная трехфакторная симметрическая дихотомическая структура [5]. Проверяется на «базисность» (т.е. на «полноту» и «упорядоченность») типология профессиональной позиции личности. На основе принципа семантической близости устанавливается взаимно-однозначное соответствие типологии профессиональной позиции личности и типологии профессиональной направленности личности.

Изложение основного материала статьи. В статье используется метод теоретического анализа литературы, системно-базисный метод и метод «базисного наложения» типологий [4].

Цель данной статьи – это создание новой методики для получения и измерения информации о профпозиции личности на основе применения трехфакторного дихотомического системно-базисного типологического подхода. Применялся

базисный метод к исследованию типологии профпозиции личности обучающихся на психологическом факультете ведомственного вуза. Актуальность связана с профессиональными затруднениями практического психолога в плане выбора методик исследования. В теоретических исследованиях, направленных на создание методик, важно учитывать механизм типологизации психологических характеристик личности. Большой проблемой для практических психологов является разработка собственных методик, необходимых для изучения личности [1]. Для этого требуются технологии создания диагностических средств, позволяющие расширить и показать целостную и упорядоченную «картину» характеристик личности. Изучением личностных характеристик и последующей их типологизацией занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Анцыферова, Г. Айзенк, Р. Брэмсон, Э. Берн, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Р. Кеттелл, К. Леонгард, А. Харрисон, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, К.Г. Юнг и многие другие [3]. Многие отечественные, а также заимствованные из зарубежного опыта диагностические методики применяются без предварительного теоретического анализа полноты и упорядоченности психологических характеристик, входящих в типологическую структуру исследуемого понятия. Одна из причин – это несовершенство психологических типологий, их несогласованность с конкретными методиками [4]. Объект исследования – профессиональная позиция обучающегося психолога в ведомственном вузе. Предмет исследования – трехфакторный дихотомический системно-базисный типологический подход как механизм конструирования методики, обеспечивающей получение полной, упорядоченной и измеримой информации о характеристиках профпозиции личности обучающегося психолога в ведомственном вузе. Гипотеза: определение и измерение профпозиции личности обучающегося психолога в ведомственном вузе связано с трехфакторным дихотомическим измерительным базисом профнаправленности личности.

Были поставлены следующие задачи: 1) определить теоретические основания разработки трехфакторного дихотомического типологического системно-базисного подхода к получению информации о характеристиках профессиональной позиции личности обучающегося психолога в ведомственном вузе; 2) создать алгоритм построения системно-базисного трехфакторного дихотомического типологического конструкта для получения соответствующей базисной методики измерения типологических характеристик профессиональной позиции личности обучающегося психолога в ведомственном вузе. Новизна исследования заключается в расширении представления о системно-базисной методологии трехфакторного дихотомического типологического описания понятий и их измерения в психологии и соответствующего типологического конструирования диагностических средств. Анализ теоретической литературы позволил определить следующие требования к профессиональной позиции психолога [6].

1. Самоотношение (фактор F(1)(+)).

Психолог как личность, уверенная в своих профессиональных силах, начинается с безусловного самопринятия, т.е. отношение к себе. Структура и специфика отношений личности к собственному «Я» – важный внутренний фактор, определяющий профпригодность и профессиональное долголетие психолога.

2. Ценностно-мотивационная основа (фактор F(2)(+)).

Деятельность психолога предполагает доминирование у него гуманистической ориентации и яркой выраженности познавательных интересов к внутреннему миру людей. Необходимым личностным качеством психолога является стремление оказывать «душевную помощь» людям не зависимо от возраста, пола, общественного положения и отношения к психологам и психологии. Чуткость, отзывчивость, альтруистичность важно сочетать с талантом общения, тактичностью, вежливостью, умением слушать, понять другого человека. «Эффективный психолог» должен относиться к людям с позитивными установками, верить в людей. Психолог должен сохранять некоторую дистанцию, чтобы избежать синдрома сгорания и коммуникативной нагрузки.

3. Субъектно-деятельностная основа (фактор F(3)(+)).

Способность к профессиональному развитию и самообразованию. Не достаточно только ориентироваться в многообразных научных проблемах. Психолог должен уметь находить сам эти проблемы, опираясь на метод научного познания. Мера ответственности, которую специалист готов на себя принять, соотношение процессуальной и целевой активности человека. В качестве содержательной основы профпозиции курсанта-психолога рассматриваются: особенности самоотношения, ценностно-мотивационная и субъектно-деятельностная основы. В связи с этим дается определение профпозиции как устойчивой системы отношений личности к различным аспектам будущей профдеятельности, определяющей профпланы, намерения, направления деятельности, профмировоззрение. В качестве составляющих профпозиции обучающегося психолога выделяем следующие взаимосвязанные и взаимопроникающие компоненты.

1. Отношение к себе как к будущему профессионалу-психологу (фактор F(1)(-)). Непринятие себя – принятие себя, позитивная оценка как психолога-специалиста. Полус «самопринятие» отражает позитивное отношение к себе курсанта, как к будущему психологу, знание своих сильных, слабых сторон, осознание границ своей компетентности, стремление к самопониманию. Противоположный полюс – это позиция непринятия себя – как психолога [5, 9].

2. Отношение к людям в будущей профессии (фактор F(2)(-)).

Располагается в континууме негуманный – гуманный, обусловлено ценностями и смыслами личности. «Гуманная» позиция предполагает, что основу профессиональных ценностей должны составлять гуманистические, включающие доброжелательность, любовь к людям, эмпатийность, открытость, этичность, толерантность, веру в другого человека и др. «Негуманная» позиция психолога предполагает отсутствие интереса к клиенту и манипулирование им.

3. Отношение к будущей профессиональной деятельности (фактор F(3)(-)). Отражает способы освоения и реализации профессиональной деятельности. Располагается в континууме адаптивный (пассивный) – творческий (инициативный). Адаптивный путь овладения профессиональной деятельностью предполагает использование наработанных алгоритмов решения, ригидность, малую инициативу в освоении профессиональной деятельности. Творческий путь отражает стремление преобразовать ситуацию, поиск нестандартных путей решения, формирование индивидуального стиля деятельности. Данный полюс отражает гибкость, активность, креативность, инициативу, интеллектуальность в освоении профессиональной деятельности [6].

Социальная направленность «векторов-факторов» F(1)(+),F(2)(+),F(3)(+) профпозиции будущего психолога в начале обучения переходит («в идеале») затем в период обучения в Вологодском институте права и экономики (ВИПЭ) в индивидуальную направленность «векторов-факторов» F(1)(-),F(2)(-),F(3)(-). Этот переход в итоге и способствует формированию профпозиции обучающегося психолога. Если у будущего психолога такого перехода за период обучения в вузе не происходит, то у него и не происходит «профессиональное становление» и не формируется соответствующая профессиональная позиция [7, 8].

Исследование проводилось на базе Вологодского института права и экономики (ВИПЭ). Было проведено диагностическое обследование будущих психологов в количестве 187 человек. На основе принципа семантической близости, используя метод «наложения» двух базисов и сопоставляя две типологии (профессиональная типология Д. Голланда и авторская типология профессиональной позиции), одна из которых взята за эталонный базис, было установлено их взаимно-однозначное соответствие (см. табл. 1) [1, 4].

Результаты исследования. Построены 64 гексаграммы – профилей типов профпозиции личности. Создана авторская методика базисного измерения профиля типов профпозиции личности (см. табл. 1). Оценка утверждений проводилась на основе симметрической дихотомической шестибальной шкалы от -3 до +3, которая соответствует положительным оценкам: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Уровни типов «профпозиции»: (3-6) – низкий, (7-11) – средний, (12-18) – высокий.

Таблица 1

Сравнение типологий профнаправленности и профпозиции личности

| Личностный трехфакторно-дихотомический профессиональный типологический базис (по Д. Голланду) | Типы профессиональной позиции личности (по О.К. Соколовской) | Утверждения для теста «Профпозиция личности» |
|---|---|--|
| <p>Конвенциональный тип предпочитает четко структурированную, технологическую деятельность, социален, в поведении стремится к подчинению, признает социальные нормы в поведении и в работе. Больше методолог, а не теоретик. В работе использует апробированные методики, строго соблюдает последовательность выполнения этапов в деятельности. Дисциплинирован, упорядочен, системен в работе. Принятие себя и уверенность в своих силах в профессиональной деятельности. Обладает структурой и особым отношением к другим людям через свое «нормативное Я», определяющему пригодность и успешность в выбранной профессии.</p> | <p>Самоотношение (к себе) (фактор F(1)(+)). Человек как личность начинает с безусловного принятия себя в жизни и стремится быть уверенным в своих силах в будущей психологической профессии. Обладает структурой и спецификой отношений личности к собственному «Я» как важному фактору, определяющему в будущем профессиональную пригодность психолога и его профессиональное долголетие.</p> | <p>1. Я безусловно могу принять себя как личность. 2. Я стремлюсь быть уверенным в своих профессиональных возможностях. 3. Я имею осознанное отношение к собственному «Я».</p> |
| <p>Социальный тип коммуникабелен, социальная направленность в поведении, коллегиален в принятии решений, любит советоваться с другими людьми, дружелюбен. Учитывает разные мнения, взгляды, стремится к идеальным решениям, к человеческим ценностям к синтезу. Любит динамику изменений, сензитивен. Привлекает на помощь других людей. Развито целеполагание, в неструктурированных ситуациях проявляет хорошую ориентацию. Гуманное отношение к людям. Есть познавательный интерес к внутреннему миру человека. Желание оказывать психологическую помощь людям. Проявляет чуткость, отзывчивость, альтруистичность, тактичность, вежливость к другим людям. Умеет слушать и понимать другого человека. Может найти общий язык с любым типом личности. Позитивно настроен и верит в людей, но может сохранять дистанцию в отношениях с людьми, чтобы избежать эмоционального сгорания и перегрузки в общении.</p> | <p>Ценностно-мотивационная основа (фактор F(2)(+))(к людям). У человека доминирует гуманистическая ориентация и ярко выраженный познавательный интерес к внутреннему миру людей. Стремление оказывать «душевную помощь» людям не зависит от возраста, пола, общественного положения и отношения к психологам и психологии. Чуткость, отзывчивость, альтруистичность сочетается с талантом общения, тактичностью, вежливостью, умением слушать и понять другого человека. Отношение к людям с позитивными установками, вера в людей. При этом человек должен уметь сохранять некоторую дистанцию, чтобы избежать синдрома сгорания и коммуникативной перегрузки.</p> | <p>4. Я готов оказывать душевную помощь людям независимо от их возраста, пола и социального положения. 5. Я умею общаться, слушать и понять другого человека, так как имею выраженный интерес к внутреннему миру людей. 6. Я испытываю позитивное отношение и доверие к людям.</p> |
| <p>Предприимчивый тип стремится к руководству другими людьми, социален, любит организационную работу, активен. Стремится к получению результата. Адаптивный, экспериментальный, инновационный тип. Активен и целеустремлен в деятельности. Может воздействовать на людей и при этом умело использует тактику и стратегию общения при этом взаимодействии. Не теряет в сложных жизненных ситуациях. Способен к развитию и к самообразованию в профессии. Может сам выявлять у людей определенные личные проблемы. Может соблюдать определенную меру ответственности при взаимодействии с людьми и хорошо увязывать процессуальную и целевую активность в своей деятельности.</p> | <p>Субъектно-деятельностная основа (фактор F(3)(+)) (к деятельности). Способность к профессиональному развитию и самообразованию. Не достаточно только ориентироваться в многообразных научных проблемах. Человек должен уметь сам находить у других людей психологические проблемы, опираясь на метод научного познания, а не только ориентироваться в многообразных психологических научных проблемах. Необходимо соблюдать должную меру ответственности при оказании помощи людям, уметь соотносить в будущем свою процессуальную и целевую активность.</p> | <p>7. У меня есть потребность в профессиональном развитии и самообразовании. 8. Я стремлюсь к развитию способности по выявлению и определению психологических проблем. 9. Я способен быть ответственным и активным в своей профессиональной деятельности.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Артистический (эстетический) тип свободный независим в поведении, индивидуален, креативен, импульсивен, энергичен, динамичен, проявляет доминирующую позицию в общении. Позитивное отношение к себе проявляет в самопринятии и стремлении к самопониманию. Хороший импровизатор, эстетичен в деятельности, к людям неравнодушен, отвергает соглашательство и необоснованные решения, уверенно ведет себя в спорной ситуации, может инициировать творчество в деятельности. Знает сильные и слабые стороны своей личности, осознает границы своих возможностей.</p> | <p>Отношение к себе как к будущему профессионалу-психологу (фактор F(1)(-)). Непринятие себя – принятие себя, позитивная оценка как психолога-специалиста. Полюс «самопринятие» отражает позитивное отношение к себе курсанта, как к будущему психологу, знание своих сильных, слабых сторон, осознание границ своей компетентности, стремление к самопониманию. Противоположный полюс свидетельствует о позиции неприятия себя – как психолога.</p> | <p>10. Я принимаю себя, как будущего психолога. 11. Я осознаю сильные и слабые стороны своей личности и осознаю границы своих профессиональных возможностей. 12. Я стремлюсь к самопониманию себя как будущего профессионала-психолога.</p> |
| <p>Реалистический тип любит конкретно – предметный труд, индивидуален. Точность, контроль, нормативность поведения, эмпирик, опирается на факты и мнения экспертов. Хорошо решает реальные, конкретные задачи. Для него важны факты, результат, а не теория. Импульсивный, целенаправленный, энергичный, мотивирующий себя и людей на практическую деятельность. В деятельности ориентирован на профессиональные смыслы и гуманистические ценности людей. Открыт, этичен, толерантен, верит в людей.</p> | <p>Отношение к людям в будущей профессии (фактор F(2)(-)). Располагается в континууме негуманный – гуманный, обусловлено ценностями и смыслами личности. В полюсе «гуманный» профессиональные – это гуманистические ценности (человек как мера всех вещей). Включает в себя доброжелательность, любовь к людям, эмпатийность, открытость, этичность, толерантность, верит в другого человека. «Негуманная» позиция – это слабый учет интересов, желаний в межличностном взаимодействии. Люди – это объекты манипулирования.</p> | <p>13. Я считаю, что в основе профессиональной деятельности психолога лежат гуманистические ценности. 14. Я могу быть открытым, эмпатичным, доброжелательным. 15. В своей профессиональной деятельности я готов проявлять толерантность и этичность по отношению к разным людям.</p> |
| <p>Интеллектуальный тип в поведении проявляет свою индивидуальность, аналитический склад ума, рациональность, креативность, стремится к интеллектуальному труду, к исследованиям. Опирается на формулы и модели в деятельности и стремится к «научным решениям», к правилам, предписаниям и нормативности. Любит исследовательскую работу, речевую детализацию, результативен, стабилен в структурированной деятельности. Творческий, инициативный тип личности. Стремление творчески преобразовать ситуацию, проявляет нестандартное мышление при решении задач, характерен индивидуальный стиль деятельности. В поведении и в деятельности проявляет гибкость, активность, интеллектуальность и творческую инициативу.</p> | <p>Отношение к будущей профессиональной деятельности (фактор F(3)(-)). Отражает способы освоения и реализации профессиональной деятельности. Располагается в континууме адаптивный, пассивный – творческий, инициативный. Адаптивный путь овладения профессиональной деятельностью предполагает использование известных алгоритмов решения, ригидный, не инициативный в плане освоения профессиональной деятельности. Творческий путь отражает стремление преобразовать ситуацию, поиск нестандартных путей решения, формирование индивидуального стиля деятельности. Данный полюс отражает гибкость, активность, креативность, инициативу, интеллектуальность в освоении профессиональной деятельности.</p> | <p>16. Как будущий психолог я готов оказывать помощь людям в разрешении их проблемных ситуаций, готов творчески относиться к решению профессиональных задач. 17. Для меня важно, чтобы я имел свой индивидуально-исследовательский стиль в будущей психологической деятельности. 18. В моей будущей психологической работе будет обязательно проявляться активность, гибкость, инициативность, креативность.</p> |

Выводы. Перепроверена на «базисность» (т.е. на «полноту» и «упорядоченность») типология профпозиции личности с помощью сопоставления с эталонной системно-базисной профтипологией личности по Д. Голланду [4]. Создан тест для определения профиля типов профессиональной позиции личности (см. табл. 1). Валидизация новой методики на измерение типов профпозиции личности проводилась в направлении конструктивной валидности [5]. Этот тип валидности отражает степень репрезентации исследуемого типологического конструкта в результатах теста. В качестве конструкта выступали типы профпозиции личности. Результаты тестирования обучающихся в ВИПЭ (187 человек) на основе новой методики коррелируют с результатами, полученными по валидному тесту Д. Голланда (диапазон коэффициентов корреляции от 0,49 до 0,65) (см. табл. 2).

Корреляции между типами профпозиции личности и профтипами личности

| | | Типы профпозиции личности | | | | | | Профессиональные типы личности | | | | | |
|---|----|---------------------------|------|-------|-------|-------|--|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Типы профессиональной по- позиции личности | 1 | 1,00 | 0,03 | 0,29 | -0,04 | 0,05 | 0,15 | 0,62 | 0,21 | -0,12 | 0,04 | 0,19 | 0,35 |
| | 2 | | 1,00 | -0,17 | 0,15 | -0,04 | 0,14 | 0,05 | 0,59 | -0,20 | 0,21 | 0,14 | -0,18 |
| | 3 | | | 1,00 | 0,03 | -0,07 | 0,16 | 0,21 | 0,30 | 0,49 | -0,12 | -0,06 | 0,21 |
| | 4 | | | | 1,00 | 0,17 | 0,06 | 0,13 | 0,07 | 0,21 | 0,52 | -0,13 | 0,17 |
| | 5 | | | | | 1,00 | 0,16 | 0,18 | 0,05 | 0,13 | -0,11 | 0,57 | -0,05 |
| | 6 | | | | | | 1,00 | 0,18 | 0,21 | -0,01 | 0,14 | 0,18 | 0,65 |
| Профессиональные типы личности | 7 | | | | | | | 1,00 | 0,23 | 0,15 | -0,06 | 0,28 | 0,14 |
| | 8 | | | | | | | | 1,00 | 0,19 | 0,13 | -0,08 | 0,13 |
| | 9 | | | | | | | | | 1,00 | 0,05 | -0,06 | 0,19 |
| | 10 | | | | | | | | | | 1,00 | 0,31 | 0,21 |
| | 11 | | | | | | | | | | | 1,00 | -0,27 |
| | 12 | | | | | | | | | | | | 1,00 |
| Типы отношений в профпозиции личности | | | | | | | Профтипы личности (по Д. Голланду) | | | | | | |
| (1) Самоотношение | | | | | | | (7) Конвенциональный (социальное) | | | | | | |
| (2) Отношение ценностно-мотивационное | | | | | | | (8) Социальный (социальное) | | | | | | |
| (3) Отношение субъектно-деятельностное | | | | | | | (9) Предприимчивый (социальное) | | | | | | |
| (4) Отношение к себе как к будущему профессионалу-психологу | | | | | | | (10) Артистический (индивидуальное) | | | | | | |
| (5) Отношение к людям в профессии | | | | | | | (11) Реалистический (индивидуальное) | | | | | | |
| (6) Отношение к будущей профессиональной деятельности | | | | | | | (12) Интеллектуальный (индивидуальное) | | | | | | |

Это подтверждает то, что разработанный новый авторский тест «измеряет» те же характеристики личности, что и трехфакторный дихотомический базисный тест-эталон на определение профессиональной направленности личности по Д. Голланду. Эталонный валидный тест является независимым критерием и в данном случае позволяет проверить критериальную валидность вновь созданного теста [1]. Использование принципа семантической близости позволяет установить взаимно-однозначное соответствие психологических характеристик типов профпозиции личности и типов профнаправленности личности («типологический изоморфизм») [6].

Литература:

- Кулагин, Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б.В. Кулагин. – Санкт-Петербург: Медицина, 2016. – 149 с.
- Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31-45.
- Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазилев. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – 419 с.
- Мальшев, К.Б. Методология базисного подхода в современных психологических исследованиях / К.Б. Мальшев. – Вологда-Курск, Изд-во ЗАО «Университетская книга». – 2020. – 215 с.
- Мальшев, К.Б. Основы психоалгебры / К.Б. Мальшев, О.А. Мальшева. – Вологда-Курск, Изд-во ЗАО «Университетская книга». – 2021. – 157 с.
- Мальшев, К.Б. Системно-факторный анализ в психологии / К.Б. Мальшев, О.А. Мальшева. – Вологда-Курск, Изд-во ЗАО «Университетская книга». – 2019. – 180 с.
- Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала / Ю.П. Поваренков. – Ярославль, ЯГПУ, 2000. – 98 с.
- Carroll B.J. Testing Communicative performance. An Interim study. – Oxford: Oxford University Press, 2018. – 149 p.
- Common European Framework for Reference: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. – 260 p.

УДК 159.923

кандидат психологических наук Малютин Татьяна Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Омский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
кандидат медицинских наук Цыганкова Ольга Юрьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Омский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
кандидат педагогических наук Лонская Лариса Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Омский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЕГО ФАКТОРЫ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация. Особая актуальность темы статьи определена высокой эмоциональной и психологической напряженностью у медицинских работников в условиях пандемии, особенно на начальном этапе ее возникновения, медицинскому персоналу приходится работать в особых условиях: экстремальная психоэмоциональная нагрузка, угроза заражения, продолжительное рабочее время.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, врач, медицинский работник, пандемия.

Annotation. The particular relevance of the topic of the article is determined by the high emotional and psychological tension among medical workers in a pandemic, especially at the initial stage of its occurrence, medical personnel have to work in special conditions: extreme psycho-emotional stress, threat of infection, long working hours.

Keywords: professional burnout, doctor, medical worker, pandemic.

Введение. В условиях пандемии новой коронавирусной инфекции повседневная напряженность и сложная эмоциональная жизнь медицинских работников предъявляет очень высокие требования к его адаптивным способностям.

Анализируя полученные отечественные и международные данные, высокий уровень нагрузки и угрозы заражения в условиях пандемии значительно повышают риск профессионального выгорания и эмоционального стресса и личностной дезадаптации в форме симптомов депрессии, тревоги и эмоционального дистресса у медицинских работников во время пандемии [6, 5].

При этом важно подчеркнуть, что уровень профессионального выгорания у медицинских работников был самым высоким среди специалистов помогающих профессий и до пандемии [1-4].

Стрессовое напряжения в процессе профессиональной деятельности, с последующим развитием на этой основе профессионального выгорания, рано или поздно приводит к серьезным сбоям, нарушениям как физического, так и психического здоровья. Возникающее негативное психологическое состояние, обусловленное профессиональной деятельностью, не только влияет на лечебный процесс в целом, но и на психическое состояние самого медицинского работника.

Сложившаяся ситуация становится проверкой личностных качеств врача таких как: терпеливость, понимание, сочувствие и умение принимать важные решения в экстремальных условиях за короткие сроки.

Цель статьи: проанализировать состояние медицинских работников на примере врачей анестезиологов и акушеров-гинекологов и определить выраженность синдрома профессионального выгорания в условиях пандемии.

Задачи статьи:

1. Дать определение и характеристику понятия «профессиональное выгорание».
2. Проанализировать состояние и выраженность синдрома профессионального выгорания среди врачей анестезиологов и акушеров-гинекологов.
3. Разработать рекомендации профилактики синдрома профессионального выгорания для медицинских работников в условиях пандемии.

Изложение основного материала статьи. Что такое синдром «выгорания»? В 2019 году ВОЗ официально признала синдром эмоционального выгорания болезнью. Но необходимо не путать выгорание с плохим настроением, усталостью после рабочего дня. Тяжелые, сложные дни на рабочем месте бывают у всех, а вот выгорание – то отсутствие хороших дней в принципе. То есть профессиональное выгорание – это истощение эмоциональных, умственных и энергетических ресурсов человека, которое развивается на фоне сильного хронического стресса на работе. Чаще всего выгорание проявляется полной потерей интереса к своей профессиональной деятельности и чувством бессмысленности всех дальнейших действий, отсутствием сил и желания заниматься тем, что еще недавно увлекало.

Первые работы отечественных психологов, в которых упоминался феномен близкий к «профессиональному выгоранию», исследования Б.Г. Ананьева. В своих работах он описывал проявление «эмоционального сгорания», который возникает у людей типа профессий «человек-человек», деятельность которой связана с межличностными отношениями (Б.Г. Ананьев, 1968). В работах российских психологов, посвященных исследованию стресса (Л.А. Китаев-Смык, 1983, В.А. Бодров), было описание состояний близких по своему содержанию к феномену «выгорания».

Работа по исследованию синдрома профессионального выгорания выполнена на базе кафедры акушерства и гинекологии ДПО Омского государственного медицинского университета в апреле-мае 2020 года.

Основные критерии включения в группу исследования:

1. специализация медицинского работника;
2. стаж работы в данной специальности;
3. подписанное информированное согласие на проведение исследование.

Критерием исключения из группы исследования было определено: отсутствие согласия медицинского работника. Исследование проводилось в срок 03.2020 – 06.2020 г, анализ и интерпретация полученных результатов были проведены - 07-11. 2020 г.

После анализа заполненных анкет и согласия на участие в исследовании была определена группа в количестве n=85, после анализа численность итоговой группы составила n=70 медицинских работников из них 17 мужчин. Медиана возраста – 45 лет (LQ 34; UQ 56). Медиана стажа работы - 15 лет (LQ 10, UQ 25).

В исследовании применялись:

1. Шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory). Методика разработана на основе клинических наблюдений, позволивших выявить ограниченный набор наиболее релевантных и значимых симптомов депрессии и наиболее часто предъявляемых пациентами жалоб (До 9 баллов – отсутствие депрессивных симптомов; 10-18 баллов – легкая депрессия; 19-29 баллов – умеренная депрессия; 30-63 балла – ярко выраженная депрессия).

2. Шкала самооценки тревоги Ч.Д. Спилбергера (версия Ю.Л. Ханина), опросник боли (Brief pain inventory). Данная шкала является надежным источником информации о самооценке человеком уровня своей тревожности в данный момент (реактивная тревожность) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека). Разработан Ч.Д. Спилбергером (США) и адаптирован Ю.Л. Ханиным (До 30 баллов – низкая тревожность; 31-44 балла – высокая тревожность; ≥ 45 баллов – высокая тревожность).

3. Опросник «Профессиональное выгорание» для медицинских работников в адаптации Н.В. Водопьяновой (2001 г.).

Статистическая обработка полученных результатов проводилась методами описательной и сравнительной статистики с применением пакета программ Statistica 10.0.

Получены следующие результаты:

Депрессия выявлена в 39 % случаев: 9% – выражена ярко; 20% - легкая степень выраженности; 10% – умеренная степень выраженности и 61% – депрессия не выявлена. По показателю «личностная тревога» высокий уровень тревожности выявлен у 20%, умеренный уровень тревожности выявлен у 63%, низкий уровень тревожности показан у 17% респондентов.

По показателю «реактивная тревога» высокий уровень выявлен у 31% респондентов, умеренный уровень определен у 57% респондентов и низкий уровень показали – 12% ответов респондентов.

В процессе интерпретации полученных результатов установлена значимая средняя положительная корреляция показателя шкалы депрессии и уровня личностной тревоги ($r=0,340$; $p<0,06$) и значимая положительная сильная корреляция показателя шкалы депрессии и уровня реактивной тревоги ($r=0,60$; $p<0,06$).

Профессиональное выгорание выявлено у 54 из 70 исследованных (77%). Низкая степень профессионального выгорания определена у 10/70, средний уровень определен у 14/70, высокая степень выгорания выявлен у 17/70, и крайне высокая – у 13/70.

Уровень профессионального выгорания значимо положительно коррелировал с уровнем личностной ($r=0,34$) и ситуативной или реактивной тревоги ($r=0,45$), уровнем депрессии ($r=0,28$). Выявленные разнонаправленные корреляции уровня выгорания с возрастом, стажем работы, ($r<0,34$).

Анализируя полученные результаты синдрома профессионального выгорания можно сделать вывод его проявления среди 77% медицинских работников.

Признаки депрессии выявлены почти в трети случаев (39%), среди выявленных депрессивных состояний преобладают проявления легкой степени. Большинство опрошенных респондентов имеют высокий или средний уровень тревоги. В структуре тревоги умеренной степени преобладает личностная тревога, в структуре тревоги высокой степени – ее реактивные проявления. Уровень профессионального выгорания значимо положительно коррелировал с уровнем личностной и ситуативной (реактивной) тревоги, депрессии.

В связи с высокой степенью определения синдрома профессионального выгорания у медицинских работников в условиях пандемии целесообразно провести дальнейшее изучение данной проблемы среди медицинских работников, исследование и определение основных факторов риска проявления данного фактора и разработать ряд мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию профессионального выгорания в медицинской сфере.

Последствия проявления синдрома профессионального выгорания у медицинского работника приводит к деструктивным изменениям в личностной сфере работника, что может привести к негативным последствиям: неадекватной эмоциональной реакции в процессе взаимодействия врач-пациент, эмоциональной фрустрации врача, проявление черствости, цинизма технократичности, шаблонности в работе с пациентами, коллегами, профессиональной дезориентации. Все происходящие изменения в личностной сфере несовместимы с основными требованиями в профессиональной деятельности медицинского работника, которая основана на этико-диетологическом подходе.

В связи с этим, есть необходимость разработки профилактических и коррекционных программ, направленных на предупреждение и профилактику синдрома профессионального выгорания.

На базе двух кафедр ОмГМУ: педагогики и психологии ДПО и акушерства и гинекологии ДПО было принято решение о разработке цикла занятий по психологической профилактике синдрома профессионального выгорания, основная цель цикла направлена на предупреждение синдрома профессионального выгорания у медицинских работников. Занятия будут проводиться в рамках сертификационных курсов повышения квалификации.

При разработке модуля по предупреждению синдрома профессионального выгорания, мы выделяли наиболее значимые теоретические и практические положения на которые необходимо обратить внимание: во-первых синдром профессионального выгорания достаточно сложное комплексное явление, которое оказывает деформирующее действие на психическую сферу человека, в частности на эмоционально-волевою; во-вторых, содержание практических занятий должно максимально отражать принцип комплексности технологий и методов воздействия в групповой работе.

В итоге мы стремимся сформировать здоровьесберегающие отношения к себе и субъектам труда в медицинской сфере деятельности (пациентам, коллегам). В процессе занятий помочь осознать регрессивное, разрушающее влияние синдрома профессионального выгорания на личностно-профессиональное развитие врача, а также повысить мотивацию к самопрофилактике и самокоррекции.

Еще одно направление которое необходимо разработать - это научить курсантов овладеть необходимыми приемами саморегуляции, чутко относиться к своему психологическому состоянию в процессе медицинской деятельности, при необходимости, своевременно принимать меры психологической профилактики и коррекции. В программе использовались индивидуальные, групповые и смешанные формы работы.

В теоретический блок мы включили следующие темы:

- 1) синдром профессионального выгорания и его влияние на деятельность медицинского работника;
- 2) эмоциональный стресс и его влияние в развитие синдром профессионального выгорания;
- 3) мероприятия по предупреждению возникновения синдрома профессионального выгорания.

В практический блок программы мы включили следующие темы:

- 1) приемы саморегуляции, эмоциональных и волевых состояний;
- 2) навыки бесконфликтного межличностного общения в процессе взаимодействия врач – пациент, врач – родственники пациента, врач – средний медицинский персонал, врач – врач;
- 3) адаптация к стрессовым профессиональным ситуациям;
- 4) активизация механизмов профессионального самосохранения и профессионального развития.

Выводы. На развитие профессионального выгорания у медицинских работников могут влиять группы личностных, организационных, ролевых факторов, которые действуют в такой сложной взаимосвязи и взаимозависимости. Обычно причина «выгорания» – это комбинация вредоносных факторов, но индивидуальная ситуация профессионального развития может усугублять или сглаживать их влияние.

При изучении структурных особенностей синдрома профессионального выгорания (доминирующие фазы, компоненты, ведущие симптомы, характер динамики) установлено, что у большинства испытуемых медицинских работников наблюдается значительный уровень профессионального выгорания. Преобладающее значение фазы «резистенции» с такими доминирующими симптомами, как «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «редукция профессиональных обязанностей» прежде всего, свидетельствует о формировании профессиональной защитной стратегии и «экономичного», упрощенного стиля профессионально-медицинской деятельности.

Достаточно высокие показатели фазы «истощения» с преобладанием симптома «эмоциональная отстраненность», говорят о нарастании психоэмоционального напряжения, высокой степени утомления и как результат, «эмоциональной сухости», черствости и равнодушия, выключение эмоций из своей профессиональной деятельности. Это приводит к дистанцированию от различных трудностей и профессиональных обязанностей.

Также по результатам полученных данных в процессе исследования мы отмечаем следующее:

1) синдром профессионального выгорания широко распространен среди медицинских работников (77%), при этом преобладает средняя степень его выраженности;

2) признаки депрессии выявляются в трети случаев (39%), среди выявленных депрессивных состояний преобладают проявления легкой степени;

3) большинство респондентов имеют высокий или средний уровень тревоги. В структуре тревоги умеренной степени преобладает личностная тревога, в структуре тревоги высокой степени – ее реактивные проявления;

4) уровень профессионального выгорания в исследуемой группе значимо положительно коррелировал с уровнем личностной и ситуативной (реактивной) тревоги, депрессии.

Перспективы в изучении синдрома профессионального выгорания у медицинских работников мы видим в исследовании особенностей механизмов формирования синдрома профессионального выгорания. При изучении детерминирующих факторов, интересным может быть изучение профессиональных идеалов и установок. Также может быть продолжено изучение синдрома профессионального выгорания в контексте жизненного пути. При этом возможно проследить его динамику на всех этапах профессионализации, в том числе, в период нормативных и ненормативных кризисов и других важных профессиональных и жизненных событий, и т.д.

Литература:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – Санкт-Петербург: Питер; 2008.

2. Говорин Н.В., Бодагова Е.А. Психическое здоровье и качество жизни врачей. – Томск, Чита: Иван Федоров; 2013.

3. Матюшкина Е.Я., Рой А.П., Рахманина А.А., Холмогорова А.Б. Профессиональный стресс и профессиональное выгорание у медицинских работников. Современная зарубежная психология. – 2020; 9(1): 39-49. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090104>.

4. Матюшкина Е.Я., Микита О.Ю., Холмогорова А.Б. Уровень профессионального выгорания врачей-ординаторов, проходящих стажировку в скоромощном стационаре: данные до ситуации пандемии. Консультативная психология и психотерапия. – 2020; 28(2): 46-69. <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280203>.

5. Петриков С.С., Холмогорова А.Б., Суроегина А.Ю., Микита О.Ю., Рой А.П., Рахманина А.А. Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19. Консультативная психология и психотерапия. – 2020; 28(2): 8-45. <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280202>.

6. Kisely S, Warren N, McMahon L, Dalais C, Henry I, Siskind D, et al. Occurrence, prevention, and management of the psychological effects of emerging virus outbreaks on healthcare workers: rapid review and meta-analysis. BMJ. – 2020 May 5; 369: m1642. PMID: 32371466 <https://doi.org/10.1136/bmj.m1642>.

Психология

УДК 159.922

кандидат биологических наук, доцент Миннахметова Лариса Тагировна

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

старший преподаватель Мухаметафин Рамиль Сунгатович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

преподаватель Зимин Александр Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования социального знания в период раннего детства. Авторами статьи рассматриваются различные аспекты теории социального понимания. В статье представлен анализ теорий формирования социального знания, которые условно можно разделить на четыре группы, в зависимости от интерпретации основных механизмов социализации ребенка в раннем возрасте.

Ключевые слова: социальное знание, социализация, раннее детство, концепции, теории.

Annotation. The article examines the theoretical aspects of the formation of social knowledge in early childhood. The authors of the article consider various aspects of the theory of social understanding. The article presents an analysis of theories of the formation of social knowledge, which can be conditionally divided into four groups, depending on the interpretation of the main mechanisms of socialization of a child at an early age.

Keywords: social knowledge, socialization, early childhood, concepts, theories.

Введение. В настоящее время в современных психологических исследованиях особое место занимает изучение вопросов познания социальной сферы ребенка, выраженной в способности переживать различные психические состояния в

определенные периоды жизни. Особый интерес представляет исследование проблемы социального понимания ребенком окружающего мира.

Начиная с возраста двух месяцев ребенок вовлекается в интеракцию как субъект социального взаимодействия между взрослым и ребенком [29, 35].

Уже с первого года жизни дети активно участвуют в социальной интеракции, включающей объект, на который направлен эмоциональный интерес взрослого и ребенка в процессе их межличностного взаимодействия, результатом которого является когнитивное понимание и развитие эмоционального интеллекта. В это время ребенок проникается психическим состоянием партнера по межличностному общению и эмоциональному пониманию когнитивных ситуаций, развивающихся в процессе игровой ситуации [1, 2, 8, 18, 27].

Изложение основного материала статьи. Рассматривая теорию социального понимания необходимо выделить основные ее аспекты:

1. Элементы системы имеют психическую структуру взаимосвязи между субъектом и объектом взаимодействия, при котором они не всегда могут быть наблюдаемы в одно и то же время, так как объектом отношения может являться не только материальный предмет, но и определенная ментальная репрезентация, которая в конечном итоге обуславливает степень отражения окружающей действительности в различных аспектах ее проявления.

2. Социально-психологические отношения могут выражаться как по отношению к себе, так и по отношению к другим субъектам межличностного общения, когда люди могут выступать как субъекты формирования коллективных интересов [1, 5, 14, 34].

Вместе с тем, следует заметить, что результатом исследования проблемы формирования социального знания в раннем детстве является понимание ребенком качественных сторон поступающей информации и когнитивного взаимодействия в решении проблем, влияющих на эмоциональную сферу взаимодействия субъектов общения [1, 15, 31].

На основании имеющейся информации у ребенка не остается другого способа узнать, что эти виды информации к одному и тому же объекту восприятия могут проявляться в психологическом отношении между субъектом и объектом коллективного взаимодействия.

На данный момент существует множество теорий формирования социального знания, которые условно можно разделить на четыре группы, в зависимости от интерпретации основных механизмов социализации ребенка в раннем возрасте [10, 37].

Первая теория модулярности, раскрывающаяся в качественных характеристиках переработки информации различных источников, способствующих когнитивному развитию и социальному взаимодействию [1, 25].

Данная система переработки информации включает в себя определенные подсистемы, модули, которые формируются в процессе когнитивного развития основных функций интеллектуальной деятельности.

Некоторые модули, отвечающие за социальное понимание, характеризуются репрезентационной структурой, влияющей на тип переработки информации и получение знания как способа достижения результатов совместной деятельности [1, 7, 25].

В одной из теорий модулярности А. Лесли предполагает существование трех модулей, которые могут взаимодействовать между собой независимо и параллельно в детерминировании созревания когнитивной структуры взаимосвязи от специфики информационных источников, поступающих из социального окружения [26].

Первый модуль теории телесных механизмов начинает функционировать с трех месяцев жизни ребенка. В этот период ребенок перерабатывает информацию о поведении физических объектов и составляет интеллектуальную классификацию их физических качеств, особенностей и свойств в зависимости от степени их влияния на когнитивные процессы.

Второй модуль определяет механизмы мыслительных процессов, отвечающих за переработку информации о субъектах в определении целенаправленных действий в отношении субъекта и объекта социального взаимодействия. Данный модуль начинает развиваться в возрасте шести месяцев, когда психика ребенка перерабатывает значительную информацию, поступающую из различных источников отражения объективной реальности через призму субъективного восприятия [26].

Третий модуль теории С. Барона-Кохена объясняет значительную роль в формировании социального понимания детекции ребенком направленного взгляда на поступающую информацию о субъектах их ментального отношения к потенциально ситуативным обстоятельствам, обуславливающих создание представления о предмете психического отражения [16].

Согласно нео-пиagetianской теории социализированное понимание поступающей информации из окружающего мира предполагает личное участие самого ребенка в данном процессе приобретения знания и формирования собственной позиции [9, 23].

В данном случае понимание эквивалентности себя и различия социальных объектов зависит от собственной активности ребенка в межличностном пространстве.

Теория симуляции предполагает информационный обмен через идентификацию личностной направленности собственной деятельности в синергетической взаимосвязи личностного опыта восприятия окружающей действительности [4, 19, 33].

По мнению Б. Расселла информационное поле способствует разделению предмета отражения на субъект и объект знания и их отношений между собой как субъектом опыта социального взаимодействия в развитии понимания себя и других субъектов окружающего мира [12, 24].

Согласно теории подобия акцентируется внимание на проблеме осознания эквивалентности себя в отражении другого субъекта восприятия, основанном на врожденном сходстве между собой и другими в определенных ситуациях, где «Я образ» и «Образ другого» совместно вовлечены в целенаправленную деятельность, направленную на создание общего продукта [13, 17].

Автор данной теории заостряет свое внимание на интермодальной интеграции и амодальной репрезентации, поступающей информации от своих собственных впечатлений и впечатлений окружающих, влияющих на формирование социального знания.

Теория имитации Э. Мельтзоффа основана на развитии способностей ребенка к имитации и прогнозированию возможных реакций на соответствующий раздражитель психического раздражения [21, 36].

В развитии кроссмодальной эквивалентности между зрительным восприятием других субъектов деятельности соизмеряется с проприоцептивным опытом собственной деятельности и проприоцептивным опытом, позволяющим получить субъективную картину отражения в сознании ребенка [11, 21].

Это позволяет получить соответствующий опыт, с одной стороны, по отношению к действиям, поступкам и поведению, а с другой, в отношении тех эмоций, которые наиболее выражено проявляются в аффективной сфере.

Несмотря на то, что в амодальной схеме тела ребенка не заложено восприятие относительного характера психологических состояний, эмоциональные реакции вызывают активное выражение мимических мышц лица, позволяющие понять и оценить силу выраженности эмоциональных состояний [1, 22, 28].

При этом ребенок склонен имитировать подражательные действия других субъектов игровой деятельности, что позволяет определить эквивалентность как по отношению к себе, так и по отношению к другим, определяя аффективную природу психической активности и реакцию на специфические раздражители, поступающие с различных источников поступающей информации [3, 20, 30].

Таким образом, данная интермодальная интеграция позволяет определить специфическую репрезентацию выполняемой деятельности, опосредующей субъект-объектные межличностные отношения в аффективной психической сфере.

На наш взгляд, особый интерес представляет теория интересубъективности К.Тревантена, в контексте раскрытия реципрокности в социальном взаимодействии между субъектами эмоциональной сферы взаимодействия, позволяющей осознать интенциональность аффективной взаимосвязи в процессе совместной игровой деятельности между участниками коммуникации. Это позволяет отразить специфические особенности и субъективную интерпретированность социальных ролей совместной коллективной деятельности [6, 32].

Характеризуя интерперсональную отнесенность специфических форм социального понимания необходимо отметить, что в раннем возрасте происходит координация ментальных и физических атрибутов, имеющих одинаковую значимость для всех субъектов деятельности и соотнесение их с установками, направленными на интересубъективное взаимодействие как в сфере коммуникативного общения, так и группового взаимодействия.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического изучения аспектов формирования социального знания в период раннего детства мы наблюдаем очень разноречивые подходы к исследованию процесса социализации ребенка.

Несмотря на разнородность и противоречивость представленных концепций и теорий все авторы сходятся во мнении, что период раннего детства является базой для становления социального поведения.

Изучение основных аспектов когнитивного, моторного, эмоционального развития ребенка в ранний период позволяет понять природу процесса социализации.

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 личностно ориентированного физического воспитания студентов // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5. – С. 253.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 286.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., 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., Мугалимова 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

кандидат психологических наук, доцент Петраш Марина Дмитриевна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

ПОЗИТИВНОЕ ОДИНОЧЕСТВО В СТРУКТУРЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПОВСЕДНЕВНЫХ СТРЕССОРОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы позитивного одиночества в структуре переживания повседневных стрессоров на разных этапах взрослости. В статье рассмотрены вопросы взаимосвязи характеристик одиночества с факторами повседневных стрессоров. Описан вклад позитивного одиночества в переживание повседневных стрессоров в контексте возраста.

Ключевые слова: общее одиночество, позитивное одиночество, повседневные стрессоры, взрослость.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of positive loneliness in the structure of the experience of daily stressors at different stages of adulthood. The article examines the relationship between different characteristics of loneliness and factors of daily stressors. The contribution of positive loneliness to the experience of daily stressors in the context of education is described.

Keywords: general loneliness, positive loneliness, daily stressors, stages of adulthood.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-513-18015

Введение. В представленном исследовании затрагивается проблема переживания одиночества в контексте восприятия повседневных стрессоров в связи с возрастными периодами. Являясь одной из фундаментальных проблем современного человека, одиночество в той или иной степени вплетается в жизнь каждого человека. Ученые определяют одиночество как состояние, возникающее из-за «переживания собственной невовлеченности в контакты с другими людьми» [4], выделяя добровольный его характер и вынужденный [3, 14]. Рассматривают одиночество и как субъективный дистресс, возникающий из-за несоответствия между желаемыми и реальными социальными отношениями [15, 9]. Многолетние исследования данного феномена выявили его негативные последствия в отношении психологического здоровья и благополучия [11, 12], а большинство исследований, посвященных проблеме одиночества, чаще рассматривают его в негативном ключе. Но следует отметить появление новых методов, позволяющих рассматривать одиночество разностороннее [4], а именно – его ресурсную составляющую.

Проведение нашего исследования пришлось на 2019 год, пандемический период, когда были отменены жесткие меры самоизоляции, но полностью карантин не снят. В этой связи нами было решено рассмотреть проявление одиночества в контексте восприятия повседневных стрессоров. Актуальность данного подхода усиливается еще и тем, что сама пандемическая ситуация является стрессовой, а вынужденная самоизоляция усиливает одиночество [13], т.к. сокращается физическое взаимодействие, которое может выступать в качестве источника серьезных психологических проблем [3]. Из-за разрыва привычных человеческих отношений может возникать чувство покинутости, которое трудно, а порой невозможно, принять [8]. На сегодняшний день существует множество доказательств того, что социальные отношения важны для психического и физического благополучия на протяжении всей жизни. С другой стороны – обращение к добровольному одиночеству необходимо в ситуациях, требующих серьезного осмысления своей жизни.

Цель представленного исследования заключалась в изучении взаимосвязи позитивного одиночества с переживанием повседневных стрессоров у взрослых на разных этапах взрослости. Мы предположили, что уровневые характеристики одиночества и переживания повседневных стрессоров будут отличаться в зависимости от возрастного этапа; позитивное одиночество взаимосвязано с другими видами одиночества, но связи носят дифференцированный характер в возрастных группах; также мы считаем, что позитивное одиночество вносит различный вклад в субъективное переживание повседневных стрессоров в различные периоды взрослости.

Изложение основного материала статьи. Выборку составили мужчины и женщины в возрасте от 21 до 69 лет, большинство из них проживают в г.Выборг Ленинградской области, и являются представителями разных профессиональных сред.

Методики исследования. Опросник повседневных стрессоров [6]; Шкала воспринимаемого стресса [1]; Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО-3к) [4]; Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д.Рассела и М.Фергюсона [7]. Анкета, специально составленная в целях исследования, которая включает демографические данные, а также блок вопросов, направленный на изучение профессионального одиночества, проявляющееся в том, что профессионал испытывает недостаток общения, поддержки и взаимодействия со стороны коллектива. Высокие оценки по данному параметру свидетельствуют о выраженном переживании одиночества.

Результаты исследования. В соответствии с задачами исследования вся выборка (N=185) была разделена на четыре возрастные группы: ранняя взрослость (21-34 года); средняя взрослость (35-44 года); 2 периода поздней взрослости 45-54 года и 55-69 лет. Во всех группах соотношение по полу примерно одинаковое, с преобладанием женщин. Участники исследования в подавляющем большинстве состоят в matrimoнальных отношениях. Больше процент имеют детей, за исключением респондентов первой группы, в которой 77.8% участников исследования их не имеют.

На первом этапе нами был проведен множественный дисперсионный анализ (MANOVA) показателей одиночества в связи с полом, возрастом, а также сочетанного влияния обозначенных факторов. Результаты анализа свидетельствуют о статистически значимом влиянии фактора «пол» на позитивное одиночество ($\lambda=0,092$; $p=0,016$). Также было выявлено, что сочетание факторов «возрастные группы*пол» оказывают влияние на профессиональное одиночество ($F=3,437$; $p=0,018$) и не усиливают различия в выраженности других характеристик одиночества ($\lambda=0,908$; $p=0,326$). Стоит отметить разнонаправленный характер выявленных тенденций. Наибольшая выраженность параметра позитивного одиночества (ПО) отмечается у женщин, в сравнении с мужчинами, в первой и четвертой возрастных группах, а интенсивность профессионального одиночества отмечается у женщин из первой и мужчин из старшей возрастной группы.

Изучение уровней характеристик одиночества в возрастных группах (табл.1) показало различия по параметру «позитивное одиночество», выраженность которого выше у представителей ранней взрослости (1 группа). По другим видам одиночества статистически значимых различий не выявлено.

Таблица 1

Средние значения по параметрам одиночества в возрастных группах

| Параметры одиночества | Группа (возраст / лет) | | | | F | p |
|-----------------------|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------|
| | 1 (21-34) | 2 (35-44) | 3 (45-54) | 4 (55-69) | | |
| ОО | 11,67(4,70) | 10,33(3,47) | 10,53(2,73) | 11,02(2,55) | 1,190 | 0,315 |
| ЗО | 12,78(4,09) | 13,63(4,92) | 14,04(4,54) | 14,38(3,85) | 0,880 | 0,452 |
| ПО | 27,04(4,59) | 22,81(5,91) | 23,16(6,17) | 24,47(5,88) | 3,625 | 0,014 |
| СПО | 13,89(9,15) | 9,33(9,38) | 11,75(6,94) | 12,51(7,61) | 2,174 | 0,093 |
| Проф.Од | 11,52(6,05) | 9,56(5,73) | 9,64(5,01) | 9,85(4,93) | 0,929 | 0,428 |

Примечание: ОО – общее переживание одиночества; ЗО – зависимость от общения; ПО – позитивное одиночество; СПО – субъективное переживание одиночества; Проф.Од – профессиональное одиночество

Следует отметить, что выраженность субъективного переживания одиночества находится в диапазоне низких (83,8%) и средних значений (15,1%); высокие показатели выявлены у двух человек из всей выборочной совокупности. По профессиональному одиночеству ситуация аналогичная: большинство участников исследования не испытывают переживания я одиночества в профессиональном сообществе (74,6%), часть испытывают на среднем уровне (23,8%), и три человека из всей выборки показывают высокие значения по данному критерию. Таким образом, можно говорить о том, что респонденты, принявшие участие в нашем исследовании, в целом, имеют достаточно благоприятную ситуацию в профессиональном сообществе, а также не испытывают одиночества в личном окружении и не считают себя покинутыми, изолированными, оторванными от общества.

Интересно, что в группе самых молодых участников исследования позитивное одиночество не образует взаимосвязей с другими характеристиками изучаемого феномена, т.е. молодые люди склонны испытывать позитивные эмоции, находясь в уединении.

Во второй и третьей группе позитивное одиночество положительно коррелирует с общим переживанием одиночества, субъективным переживанием одиночества и отрицательно с зависимостью от общения ($0,000 \leq p \leq 0,05$). В возрастной группе 45-54 года, в структуру взаимосвязей включается профессиональное одиночество с положительным знаком ($p=0,042$). Учитывая тот факт, что уровень субъективного и профессионального одиночества находится в диапазоне низких и средних значений, выявленные взаимосвязи могут указывать на то, что респонденты принимают собственное одиночество, а в условиях нехватки общения с близкими людьми и с коллегами способны находить ресурс в уединении. Возможно, данный факт является отражением переживания экзистенциального кризиса.

У представителей самой старшей возрастной группы позитивное одиночество имеет одну обратную взаимосвязь с параметром «зависимость от общения» ($p=0,006$), что указывает на умение ценить время, посвященное уединению.

Сравнительный анализ повседневных стрессоров, в возрастных группах выявил статистически значимые различия по субъективному переживанию повседневных неприятностей по общему показателю и четырем группам событий: «Дела/работа», «финансы», «личные переживания» и «семья». Наибольшая выраженность субъективных переживаний отмечена у самых молодых представителей нашей выборки (21-34 года), а наименьшая у респондентов третьей группы (45-54 года) (табл. 2).

Таблица 2

Описательные статистики повседневных стрессоров

| Параметры повседневных стрессоров | Группа (возраст / лет) данные в процентах | | | | F | p |
|-----------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-------|------|
| | 1 (21-34) | 2 (35-44) | 3 (45-54) | 4 (55-69) | | |
| Дела / Работа | 44,4 | 35,9 | 26,3 | 35,6 | 3,254 | ,023 |
| Нарушение планов | 34,6 | 30,5 | 24,2 | 25,8 | 1,456 | ,228 |
| Финансы | 41,7 | 37,9 | 25,9 | 28,3 | 2,747 | ,044 |
| Окружающая среда | 29,0 | 24,9 | 18,2 | 23,2 | 1,766 | ,155 |
| Личные переживания | 35,6 | 30,5 | 21,2 | 27,4 | 2,714 | ,046 |
| Отношения с окружающими | 32,2 | 27,5 | 17,0 | 24,6 | 2,524 | ,059 |
| Семья | 33,9 | 34,3 | 19,9 | 32,6 | 2,840 | ,039 |
| Общий показатель | 34,8 | 31,2 | 21,2 | 27,4 | 2,989 | ,032 |

В качестве общей тенденции, характерной для всех групп, можно отметить лидерование группы стрессоров, относящихся к профессиональной сфере, особенно событий, связанных с увеличением нагрузки («Возникла непредвиденная дополнительная/сверхурочная работа») и нехваткой времени («Я очень спешил, чтобы успеть выполнить задание к сроку»). Характерной особенностью, отличающей участников первой группы, является тот факт, что 52% участников кластера отметили высокую интенсивность субъективного переживания стрессоров (8-10 баллов). Для сравнения: во второй и третьей группе этот процент не превышал 20%, а в третьей составил 34%.

Обобщая данные сравнительного анализа по одиночеству и субъективному переживанию повседневных стрессоров, можно сказать, что на фоне высокой выраженности позитивного одиночества, средней удовлетворенности профессиональной жизнью, группа самых молодых участников нашего исследования оказалась наиболее уязвимой в части субъективного переживания повседневных стрессоров.

Нами была проведена оценка субъективного восприятия уровня напряженности ситуации, а также уровня усилий, прилагаемых для совладания с повседневными неприятностями (табл. 3). С учетом средних значений авторов методики [1], параметры шкалы воспринимаемого стресса и субшкалы «перенапряжение» находятся на границе высоких значений у представителей первой группы и средне-высоких в остальных кластерах. Значения по субшкале «противодействие стрессу» находится в пределах «коридора нормы» и свидетельствует о высокой сопротивляемости к стрессу. Выявленные положительные связи повседневных стрессоров со шкалой воспринимаемого стресса и субшкалой «перенапряжение» ($0,001 \leq p \leq 0,05$), указывают на то, что повседневная нагруженность событиями, вызывающими негативные переживания, отражается в переживании и общей выраженности стресса.

Таблица 3

Описательные статистики воспринимаемого стресса

| | Группа (возраст / лет) | | | | F | p |
|-----------------|------------------------|------------|------------|------------|-------|------|
| | 1 (21-34) | 2 (35-44) | 3 (45-54) | 4 (55-69) | | |
| Перенапряжение | 17,23(5,6) | 15,29(5,4) | 15,43(4,9) | 14,92(4,9) | 1,233 | ,299 |
| Противодействие | 9,88(2,7) | 9,65(2,2) | 8,75(2,6) | 9,77(2,4) | 2,060 | ,107 |
| ШВС | 31,35(5,0) | 29,65(5,5) | 30,68(5,2) | 29,15(4,5) | 1,485 | ,220 |

Примечание: ШВС – шкала воспринимаемого стресса

Корреляционный анализ параметров одиночества с субшкалами «перенапряжение» и «противодействие стрессу» в возрастных группах выявил свои особенности. Усиление перенапряжения в первой группе связано с позитивным одиночеством; во второй группе с ПО и зависимостью от общения (ЗО); в 3 группе с общим переживанием одиночества (ОО); в четвертой с зависимостью от общения. Следует отметить, что взаимосвязи противодействия к стрессу с ОО и ЗО выявлены только в первой группе, т.е. актуальное переживание одиночества и его неприятие снижают устойчивость к повседневному стрессу. Учитывая уровневые характеристики изучаемых параметров в возрастных группах, прямые взаимосвязи нехватки социального взаимодействия, а также неприятия одиночества с перенапряжением объяснимы и логичны. Другими словами, перенапряжение усиливается в ситуации нехватки общения и стремлении избежать одиночества. Выявленная положительная связь позитивного одиночества с перенапряжением, вызываемое восприятием повседневного стресса, у представителей первых двух групп (21-34 и 35-44 года), может указывать на тот факт, что склонность к уединению способствует осознанию степени напряженности ситуации; с другой – интенсивность напряжения способствует к стремлению посвятить время себе, подумать о своей жизни. Следует отметить специфику второй группы: позитивные связи перенапряжения с ОО и ЗО могут указывать на кризисный характер жизненной ситуации.

С помощью регрессионного анализа было показано, что позитивное одиночество является предиктором общего уровня субъективного переживания повседневных стрессоров у представителей первой группы, т.е. усиливает интенсивность переживания. Во второй группе аналогичный эффект вызывает профессиональное одиночество. У представителей третьей группы (45-54 года) не выявлено взаимосвязей параметров одиночества с общим уровнем повседневных стрессоров. В старшей возрастной группе (4 группа) выраженность субъективного переживания повседневных стрессоров опосредствуется субъективным переживанием одиночества, в то время как позитивное одиночество способствует его (переживанию) снижению, т.е. является ресурсным компонентом.

Изучение взаимосвязи типов одиночества и факторов повседневных стрессоров выявило специфические особенности, характерные для каждой возрастной группы в отношении вклада позитивного одиночества в переживание повседневных стрессоров. Нами выявлено, что в первой группе ведущим предиктором всех групп ПС является позитивное одиночество (R^2 варьирует от 0,185 до 0,347). Во второй группе позитивное одиночество включается с положительным знаком в стресс-факторы «дела / работа» ($R^2=0,110$), «личные переживания» ($R^2=0,091$) и «семья» ($R^2=0,086$). В третьей группе связей не обнаружено. В старшей возрастной группе позитивное одиночество выступает ресурсным компонентом, снижая стрессорную нагрузку фактора «окружающая среда». Другими словами, положительные эмоции в ситуации уединения помогают снизить напряженность ситуации, вызванную трудностями, связанными с внешними помехами, ситуациями, относящимися к проблемам в бытовой сфере: что-то испортилось, сломалось, потерялось, а также рутинность ежедневных дел по хозяйству.

Таким образом, можно говорить о том, что позитивное одиночество вносит неоднозначный вклад в восприятие повседневных стрессоров. С одной стороны, оно выступает в качестве предиктора повседневных стрессоров, усиливая их восприятие, с другой - способствует снижению стрессорной нагрузки, выступая в качестве ресурсной составляющей.

Рассматривая разные характеристики одиночества, основной акцент мы делали на роли позитивного одиночества в контексте переживания повседневных стрессоров, так как ситуация, на момент исследования, сопровождалась пандемией, которая, сама по себе, является стрессовой. У нас были опасения относительно повышения уровня выраженности одиночества в пандемический период, но данные показали иную картину.

Выводы. Проведенное исследование показало, что у большинства участников исследования отмечается благоприятная картина в отношении переживания одиночества, как в личной жизни, так и профессиональной. По параметрам общего переживания одиночества, и позитивного одиночества выявлены более низкие значения, по сравнению с ранними исследованиями, до пандемического периода, ($t=4,853$; $p=0,001$ и $t=3,858$; $p=0,001$, соответственно) [5]; не выявлены различия и по параметру ЗО. Следует отметить, что в ранних исследованиях выборка включала респондентов в возрасте от 35 лет и старше: этот факт мы учли в сравнительном анализе. В данном случае сложно говорить о влиянии «пандемического фактора» на снижение переживания одиночества, т.к. сопоставление данных проводилось на разных выборках. Также следует отметить наличие исследований, свидетельствующих об отсутствии каких-либо изменений в уровне переживания одиночества в контексте пандемии [10].

В представленной работе добавилась группа молодых участников (21-34 года), у которых на фоне средне-высокой выраженности параметров одиночества, выявлена наибольшая выраженность субъективного переживания одиночества и позитивного одиночества. Учитывая уровневые значения субъективного одиночества, можно предположить, что самые молодые участники исследования могут ценить уединение, находить в нем положительные стороны в отношении самопознания и оценке жизненной ситуации. Мы не можем утверждать, что выявленная тенденция связана с пандемической ситуацией, т.к. отсутствуют данные «до». Можно предположить такую связь, т.к. полученные результаты отчасти подтверждаются данными зарубежных исследований, проведенных в пандемический период, в которых зафиксировано повышение одиночества в молодой выборке (18-35 лет) [16].

Изучение субъективного переживания повседневных стрессоров выявило высокую насыщенность всех сфер жизненного пространства респондентов событиями, которые воспринимаются как стрессовые. Показано, что субъективное переживание стрессоров сопряжено с повышением уровня перенапряжения стрессовых ситуаций. Выявленная тенденция подтверждается более ранними исследованиями [2], в которых обнаружен факт негативного воздействия повседневных стрессоров на здоровье человека.

Предположение о том, что позитивное одиночество может носить разнонаправленный характер, подтвердилось.

Литература:

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 165 с.
2. Головей Л.А., Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Савеньшева С.С., Муртазина И.Р. Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Том 26. – № 4. – С. 8-26. doi:10.17759/cpp.2018260402
3. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл одиночества // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2011. – № 2. – С. 101.
4. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55-81.
5. Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Муртазина И.Р., Варганян Г.А. Одиночество через призму демографических характеристик // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 8 (49). – С. 130-144
6. Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Савеньшева С.С., Головей Л.А. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования. – 2018, №11(57)
7. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. Проф. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – С. 134-135

8. Bracco, C., Melchio, R., Migliore, E., Marrale, C., & Fenoglio, L. (2021). Loneliness that destroys and upsets: A lesson from and beyond COVID-19 // *European Journal of Internal Medicine*. 2021. 88. 125. <https://proxy.library.spbu.ru:2060/10.1016/j.ejim.2021.03.003>
9. Cacioppo JT, Cacioppo S. Social Relationships and Health: The Toxic Effects of Perceived Social Isolation. // *Soc Personal Psychol Compass*. 2014 Feb 1;8(2):58-72. doi: 10.1111/spc3.12087. PMID: 24839458; PMCID: PMC4021390.
10. Luchetti, M., Lee, J. H., Aschwanden, D., Sesker, A., Strickhouser, J. E., Terracciano, A., & Sutin, A. R. The trajectory of loneliness in response to COVID-19. // *The American psychologist*. 2020. 75(7). 897–908. <https://doi.org/10.1037/amp000069>
11. Murphy, P. & Kupshik, G. Loneliness, stress and wellbeing: A helper's guide. New York: Tavistock/Routledge. 1992.
12. Murthy, V. Work and the loneliness epidemic: reducing isolation at work is good business. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/cover-story/2017/09/work-and-the-loneliness-epidemic>
13. Norbury, R. Loneliness in the time of COVID. *Chronobiology International: The Journal of Biological & Medical Rhythm Research*. 2021. 38(6). 817–819. <https://proxy.library.spbu.ru:2060/10.1080/07420528.2021.1895201>
14. Peplau L.A., Perlman D. Perspective on loneliness. // In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. – 1982. – New York: John Wiley and Sons. – pp. 1-18.
15. Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). *Toward a Social Psychology of Loneliness*. In R. Gilmour, & S. Duck (Eds.), *Personal Relationships: 3. Relationships in Disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
16. Sutin, A. R., Luchetti, M., & Terracciano, A. Has loneliness increased during COVID-19? Comment on “Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19.” // *Psychiatry Research*. 2020. 291. N.PAG. <https://proxy.library.spbu.ru:2060/10.1016/j.psychres.2020.113295>

УДК 159.9.07

кандидат педагогических наук, доцент **Попов Максим Николаевич**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

доктор биологических наук, профессор **Соболев Валерий Иванович**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЛЕГИТИМИЗИРОВАННАЯ АГРЕССИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В УСЛОВИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Аннотация. На основании анализа результатов психологического тестирования сделан вывод, что исследуемый контингент студентов (девушки гуманитарных специальностей) в условиях относительной социальной изоляции характеризуется высоким уровнем легитимизированной агрессии (ЛА-44), особенно в сфере «Политика». Установлено, что относительная социальная изоляция сопровождается изменением структуры психологической защиты за счет активного вовлечения в обеспечение психического гомеостаза 4-х адаптивных механизмов («Сублимация», «Альтруизм», «Подавление» и «Юмор»). Показано, что наибольшее число выявленных связей между отдельными показателями уровня легитимизированной агрессии и адаптивными механизмами психологической защиты характерно для сферы «Политика» (4 из 5 возможных), а наименьшее – для сферы «СМИ» (1 из 5 возможных). Делается заключение, что некоторые формы легитимизированной агрессии, по всей вероятности, функционально относятся к механизмам психологической защиты, являясь, собственно, одним из них.

Ключевые слова: психодиагностика, легитимизированная агрессия, психологическая защита, взаимокорреляции, студенты, социальная изоляция.

Annotation. It is shown that under the conditions of relative social isolation a high level of legitimized aggression is formed among humanities students; there is also a change in the structure of psychological defense due to 4 adaptive mechanisms («Sublimation», «Altruism», «Suppression» and «Humor»). It was established that between the individual indicators of the level of aggression legitimized and adaptive defense mechanisms exist pronounced correlations. It is concluded that some form of legitimized aggression functionally related to the mechanisms of psychological defense.

Keywords: psychodiagnostics, legitimized aggression, psychological defense, correlations, students, social isolation.

Введение. Важнейшей составляющей системы психического гомеостаза является комплекс механизмов психологической защиты (МПЗ), смягчающих (минимизирующих), а в ряде случаев и полностью нивелирующих негативные последствия воздействия на психику и сознание индивидуума стресс-факторов внешней и внутренней среды [2, 3, 6, 15, 16]. В настоящее время обозначены основные механизмы защиты, различающиеся по многочисленным параметрам и обладающие разной эффективностью [2, 9, 11, 15]. Активное использование субъектом многих МПЗ, как правило, носит неосознанный характер, а, следовательно, и слабо контролируется, что создает угрозу постепенного формирования ряда патопсихологических нарушений. В то же время не исключается осознанное использование некоторых МПЗ, например, механизма «Рационализация».

Список механизмов психологической защиты неуклонно расширяется вместе с ростом числа психологических исследований, что вызвано, с одной стороны, сложностью самой проблемы психологической защиты как элемента психики, а, с другой – отсутствием строгой и общепризнанной системы их классификации и научно-обоснованных методик их измерения. Вместе с тем, основываясь на работах известных психологов [2, 3, 8, 11, 16, 17, 18], предложены принципы классификации, основанные на выделении четырех групп механизмов психологической защиты: Психотические, Инфантильные, Невротические и Адаптивные [9]. Каждая из этих групп включает несколько МПЗ, характеризующих отдельные стороны психической сферы индивида. Наиболее эффективными и щадящими являются адаптивные МПЗ, относящихся к группе так называемых зрелых механизмов психологической защиты. Изучение принципов и особенностей их использования индивидами в условиях воздействия стресс-факторов представляет как теоретический, так и практический интерес. С учетом сказанного, первой задачей нашей работы явилось проведение оценки степени вовлечения адаптивных МПЗ системой психического гомеостаза в условиях относительной социальной изоляции.

Вторая задача настоящего исследования связана с выяснением уровня агрессии как реакции на действие стресса в условиях измененной социальной среды. Следует отметить, что оценка уровня агрессии индивида в условиях действия того или иного стресс-фактора служила предметом многочисленных исследований [1, 4, 5, 7, 10, 12, 13]. Детальный анализ этой проблемы требует отдельного обсуждения, однако несомненно, что нарастание уровня агрессивности при стрессе является общей закономерностью реакции индивида. Однако, несмотря на актуальность проблемы воздействия стресса на психическое состояние человека, остается без должного изучения вопрос о том, в какой мере агрессия и какие ее формы могут рассматриваться в качестве механизмов психологической защиты? В известных монографиях [2, 8, 11] агрессия не внесена в базовый перечень механизмов защиты, хотя в некоторых опросниках [9] упоминается о так называемой пассивной агрессии, как инфантильном механизме защиты. Ответ на поставленный вопрос, как и любой другой, касающийся психической сферы личности, представляется непростым, хотя и можно предполагать, что агрессия в какой-либо ее форме может вовлекаться в процесс психологической защиты. Одним из прямых доказательств участия агрессии в психологической защите мог бы послужить факт установления корреляционной связи между степенью использования базовых МПЗ, например, в условиях стресса, и уровнем проявления агрессии. Попытке выявления такой связи посвящена вторая экспериментальная задача нашего исследования.

Целью работы было выявление у студентов гуманитарного ВУЗа в условиях относительной социальной изоляции (пандемия COVID-19) характера связи между степенью использования респондентами адаптивных механизмов психологической защиты и уровнем легитимизированной агрессии (ЛА-44).

Изложение основного материала статьи. Исследования были проведены в ноябре 2020 года с участием практически здоровых 14 студентов-гуманитариев (девушек), обучающихся в Институте педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте. Средний возраст студентов исследованного контингента составил 20 ($SD=0,52$) лет.

С учетом задач, поставленных в работе, в ходе проведения исследований использовали два теста. Первый из них представлен широко известным опросником С.Н. Ениколопова [4] для оценки уровня легитимизированной агрессии (ЛА-44), включающим в себя 5 шкал в следующих сферах: «Политика», «Личный опыт», «Воспитание», «Спорт», «СМИ»; предусмотрена также «Интегральная шкала», отражающая общую склонность респондента к легитимизированной агрессии. Второй тест представлен опросником, применяемым при оценке степени использования индивидуумом тех или иных механизмов психологической защиты. В качестве такого теста нами была использована современная методика, предложенная группой Казанских психологов [9]. Поскольку в данной методике предполагается исследование 4-х групп механизмов психологической защиты, нами, с учетом поставленных в работе задач, использовалась только группа тестов, предназначенная для выявления степени активности так называемых адаптивных механизмов психологической защиты, обозначаемых как «Сублимация», «Альтруизм», «Подавление», «Предвосхищение» и «Юмор».

Процедура тестирования проводилась в первой половине дня в условиях on line с использованием ресурса каталога психологических тестов (<https://psytests.org/test.html#112>), представленных в разделе «Методики исследования психических состояний, агрессивности, тревожности» (<https://psytests.org/aggression/la44.html>) и в разделе "копинг" (<https://psytests.org/coping/mipz.html>).

Статистический анализ полученных данных проводился с помощью стандартных пакетов анализа SPSS (Statistics 17.0) и Windows Excel (2010). Вычисляли показатели итоговой статистики (средние арифметические величины и параметры вариабельности); с помощью корреляционной матрицы исследовались коэффициенты корреляции между отдельными числовыми показателями в разных шкалах и их статистическая значимость. Для повышения репрезентативности корреляционного анализа использовали z-преобразование Фишера, а при интерпретации результатов учитывали лишь те корреляционные связи, которые с учетом z-преобразования Фишера имели значение коэффициента корреляции Пирсона более 0,6 при уровне значимости $p < 0,05$ и числе степеней свободы 12 ($k = n - 2 = 14 - 2 = 12$). Такая процедура повышала степень надежности выводов о наличии статистически значимых корреляционных связей.

Результаты исследований и обсуждение. На первом этапе анализа результатов была проведена оценка степени выраженности различных показателей легитимизированной агрессии в каждой из использованных шкал (Табл. 1). При этом обращалось внимание на два аспекта: а) число баллов, набранных респондентами по каждому показателю и б) характер интерпретации результатов тестирования в соответствии с количеством баллов (низкий, средний и высокий уровень выраженности). В последнем случае использовались рекомендации авторов опросников.

Таблица 1

Результаты тестирования студентов-гуманитариев ($M \pm m$)

| Название теста | | Среднее значение и стандартная ошибка для группы (баллы) | Интерпретация показателя для всей группы респондентов |
|---|-------------|--|---|
| Опросник уровня легитимизированной агрессии (ЛА-44) | Политика | 73,8±2,1 | Высокий уровень выраженности |
| | Личный опыт | 29,5±1,4 | Средний уровень выраженности |
| | Воспитание | 29,1±1,3 | Средний уровень выраженности с тенденцией к высокому |
| | Спорт | 18,6±1,0 | Средний уровень выраженности |
| | СМИ | 18,2±0,9 | Низкий уровень выраженности |

| | | | |
|---|---|-----------|-------------------------------|
| | Интегральная шкала | 101,9±3,9 | Высокий уровень выраженности |
| Адаптивные механизмы психологической защиты | Сублимация | 34,4±1,2 | Высокий уровень использования |
| | Альтруизм | 34,1±1,5 | Высокий уровень использования |
| | Подавление | 33,8±1,7 | Высокий уровень использования |
| | Предвосхищение | 27,3±2,1 | Средний уровень использования |
| | Юмор | 36,8±1,8 | Высокий уровень использования |
| | Среднее значение и стандартная ошибка по группе адаптивных механизмов | 33,3±1,9 | Высокий уровень использования |

Обращают на себя внимание следующие основные моменты. Во-первых, как видно из табл. 1, при тестировании степени выраженности легитимизированной агрессии наименьший ее уровень проявлялся в сфере «СМИ» (например, отрицание утверждения, что «бой без правил – самый зрелищный вид спорта»), а наибольший – в сфере «Политика» (например, согласие с тезисом, что «уважение мирового сообщества можно добиться только путем усиления военного потенциала страны» или «высшей мерой наказания должна быть смертная казнь»). Несмотря на тот факт, что в других сферах уровень легитимизированной агрессии был средним («Личный опыт», «Воспитание» и «Спорт») или низким (СМИ), итоговые результаты по данным «Интегральной шкалы» агрессии свидетельствуют о высокой степени ее выраженности. Последнее связано с тем обстоятельством, что в указанных сферах количество набранных баллов было ближе к крайней правой границе диапазона.

Таким образом, результаты тестирования свидетельствуют, что исследуемый контингент студентов (девушки гуманитарных специальностей) в условиях относительной социальной изоляции характеризуется высоким уровнем легитимизированной агрессии, особенно в сфере «Политика». Этот факт можно интерпретировать как свидетельство достаточно высокой политической активности респондентов с элементами радикализма и сдержанным интересом к таким сферам деятельности как «СМИ» и «Спорт».

Во-вторых, известно, что в условиях относительной социальной изоляции, выступающей как стресс-фактор [10, 12, 13, 14], психический гомеостаз может быть сохранен [2, 6, 8, 18] за счет активного использования механизмов психологической защиты (МПЗ). По нашим данным, в качестве такого рода механизмов защиты выступает группа так называемых адаптивных механизмов. Такая группа МПЗ, в отличие от других (психотических, инфантильных и невротических), относится к зрелым МПЗ [2, 9], поскольку характерна для эмоционально здоровых индивидов, вырабатывается в процессе приобретения субъектом индивидуального опыта и служит в качестве эффективного средства оптимизации успеха в социуме и межличностных отношениях. Так, по данным табл. 1, следует, что степень использования механизмов психологической защиты «Сублимация», «Альтруизм», «Подавление» и «Юмор» у исследованной группы испытуемых характеризовалась высоким уровнем, а МПЗ «Предвосхищение» – средним. Такой вывод следует после сравнения эмпирических данных, полученных нами, с референсными значениями (т.е. нормой), приведенными авторами методики [9]. Соответственно, среднее значение для всей группы показателей МПЗ также было выше референсной зоны.

Таким образом, относительная социальная изоляция сопровождалась изменением структуры психологической защиты за счет активного вовлечения в обеспечение психического гомеостаза группы адаптивных механизмов («Сублимация», «Альтруизм», «Подавление» и «Юмор»).

В-третьих, как уже указывалось, важной задачей настоящей работы явилось выявление возможных связей между выраженностью адаптивных механизмов психологической защиты и уровнем разнообразных форм легитимизированной агрессии. С этой целью строилась корреляционная матрица и проводился последующий ее анализ на предмет выявления статистически значимых корреляционных связей. Для повышения репрезентативности анализа применили z-преобразование коэффициентов корреляции Пирсона. Собственно корреляционная матрица представлена в таблице 2.

Представляет интерес анализ числа корреляционных связей (Табл. 2), установившихся между отдельными показателями в тестах «Механизмы психологической защиты» (МПЗ) и «Легитимизированная агрессия» (ЛА-44). Из представленных данных следует, что наибольшее число связей уровня легитимизированной агрессии с адаптивными механизмами психологической защиты выявлено в сфере «Политика» (4 из 5 возможных), а наименьшее в сфере «СМИ» (1 из 5 возможных). В целом, судя по сводному показателю «Интегральная шкала» легитимизированной агрессии, между показателями ЛА-44 и МПЗ существует тесная положительная связь: чем более интенсивно респондентами используются МПЗ, тем более выражена у них склонность к проявлению легитимизированной агрессии. Полученный факт позволяет предполагать, что некоторые формы легитимизированной агрессии в тесте ЛА-44, по всей вероятности, функционально относятся к механизмам психологической защиты, другими словами, и являются наряду с МПЗ «Сублимация», «Альтруизм», «Подавление», «Предвосхищение» и «Юмор» собственно еще одним из ее механизмов.

Корреляционная матрица (коэффициенты корреляции Пирсона)

| Показатель | Механизмы психологической защиты (МПЗ) | | | | | Показатели легитимизированной агрессии (ЛА-44) | | | | |
|--------------------|--|--------------|------------|----------------|--------------|--|--------------|--------------|--------------|------|
| | Сублимация | Альтруизм | Подавление | Предвосхищение | Юмор | Политика | Личный опыт | Воспитание | Спорт | СМИ |
| Альтруизм | 0,51 | - | | | | | | | | |
| Подавление | 0,49 | 0,50 | - | | | | | | | |
| Предвосхищение | 0,72* | 0,73* | 0,46 | - | | | | | | |
| Юмор | 0,60* | 0,77* | 0,31 | 0,72* | - | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Политика | 0,78* | 0,60* | 0,37 | 0,80* | 0,68* | - | | | | |
| Личный опыт | 0,30 | 0,67* | 0,05 | 0,70* | 0,70* | 0,43 | - | | | |
| Воспитание | 0,58 | 0,64* | 0,11 | 0,76* | 0,72* | 0,65* | 0,57 | - | | |
| Спорт | 0,65* | 0,46 | 0,13 | 0,78* | 0,42 | 0,78* | 0,60* | 0,61* | - | |
| СМИ | 0,33 | 0,35 | 0,14 | 0,26 | 0,60* | 0,63* | 0,10 | 0,31 | 0,04 | - |
| Интегральная шкала | 0,61* | 0,64* | 0,21 | 0,71* | 0,63* | 0,69* | 0,76* | 0,63* | 0,77* | 0,39 |

Примечание: * – коэффициенты корреляции Пирсона статистически значимые ($r > 0,6$; $p < 0,05$) выделены жирным курсивом

Анализ характера зависимости между отдельными показателями в группе адаптивных механизмов психологической защиты показал, что существует достаточно большое число сформировавшихся корреляционных связей. Наибольшее число связей в сравнении с другими МПЗ выявлено для механизмов защиты «Предвосхищение» и «Юмор» (по 3 связи), а для МПЗ «Подавление» такие связи вовсе не установлены. Такое распределение числа корреляционных связей свидетельствует о тесном взаимодействии в реакции на относительную социальную изоляцию МПЗ «Предвосхищение» и «Юмор», с одной стороны, и, наоборот, слабое взаимодействие с другими МПЗ механизма «Подавление».

Вторым тестом, использованным в наших исследованиях, был тест на выраженность легитимизированной агрессии. Как показали результаты корреляционного анализа, внутри данного теста между исследованными показателями существует достаточно большое число корреляционных связей, а наиболее информативным, в этом понимании, является параметр «Интегральная шкала» (4 связи). Шкала «СМИ», как видно из табл. 2, с другими показателями данного опросника практически не связана. На формирование многочисленных корреляционных связей между состоянием нервно-психического статуса, типом мышления, стилями деятельности, рядом психофизиологических показателей и агрессивностью в условиях социальной изоляции студентов указывается в ряде публикаций, выполненных в лаборатории М.Н. Попова [10, 12, 13, 14].

Таким образом, полученные результаты можно интерпретировать как доказательство того, что легитимизированная агрессия может активно использоваться в поддержании психического гомеостаза в качестве эффективного механизма психологической защиты. С учетом того, что формы легитимизированной агрессии «мягкие» и социально приемлемы, полученные результаты можно рассматривать как позитивную особенность стресс-реакции студентов-гуманитариев исследуемой группы на относительную социальную изоляцию.

Выводы. Результаты тестирования свидетельствуют, что исследуемый контингент студентов (девушки гуманитарных специальностей) в условиях относительной социальной изоляции характеризуется высоким уровнем легитимизированной агрессии, особенно в сфере «Политика». Этот факт можно интерпретировать как свидетельство достаточно высокой

политической активности респондентов с элементами радикализма и сдержанным интересом к таким сферам деятельности как «СМИ» и «Спорт».

Установлено, что относительная социальная изоляция сопровождается изменением структуры психологической защиты за счет активного вовлечения в обеспечение психического гомеостаза 4-х адаптивных механизмов («Сублимация», «Альтруизм», «Подавление» и «Юмор»).

Показано, что наибольшее число выявленных связей между отдельными показателями уровня легитимизированной агрессии и адаптивными механизмами психологической защиты характерно для сферы «Политика» (4 из 5 возможных), а наименьшее – для сферы «СМИ» (1 из 5 возможных).

Делается заключение, что некоторые формы легитимизированной агрессии в тесте ЛА-44, по всей вероятности, функционально относятся к механизмам психологической защиты, другими словами, являются наряду с другими МПЗ («Сублимация», «Альтруизм», «Подавление», «Предвосхищение» и «Юмор») собственно еще одним из ее механизмов.

Литература:

1. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
2. Грановская Р.М. Психологическая защита / Грановская Р.М. – СПб.: Речь, 2010. – 476 с.
3. Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.
4. Ениколопов С.Н. Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения / С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульский // Психологическая наука и образование. – 2008. – Том 13, № 1. – С. 90-98.
5. Ениколопов С.Н. Агрессия в обыденной жизни / С.Н. Ениколопов, Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова. – М.: Политическая энциклопедия, 2014. – 494 с.
6. Киршбаум Э.И. Психологическая защита / Э. Киршбаум, А. Еремеева. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2005. – 175 с.
7. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
8. Налчаджан А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджан. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
9. Пилюгина Е.Р., Сулейманов Р.Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. – 2020. – Том 13, № 2. – С. 194-209. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130213>
10. Попов М.Н. Взаимосвязь между типом мышления, стилями деятельности и уровнем агрессивности у студентов гуманитарного вуза в условиях относительной «социальной изоляции» / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 69. – Ч.2. – С. 210-214. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44555141>
11. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
12. Соболев В.И. Характеристика корреляционных связей между различными показателями нервно-психического статуса у студентов в период «коронавирусной самоизоляции» / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 67. – Ч. 2. – С. 315-318. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43150621>
13. Соболев В.И. Оценка уровня агрессивности у студентов в условиях «коронавирусной самоизоляции» / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 69. – Ч. 1. – С. 356-360.
14. Соболев В.И. Оценка взаимосвязи между психофизиологическими и индивидуальными показателями теста Т.А. Немчина у студентов-первокурсников / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 344-348. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42395677>
15. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 143 с.
16. Freud A. The ego and the mechanisms of defense / A. Freud. – Karnac Books, 1992. – 208 p.
17. Vaillant G.E. Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms: A 30-year follow-up of 30 men selected for psychological health / G.E. Vaillant // Archives of general psychiatry. – 1971. – Vol. 24, № 2. – P. 107-118. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1971.01750080011003>
18. Vaillant G.E. Ego mechanisms of defense: a guide for clinicians' and researchers / G.E. Vaillant // American Psychiatric Pub, 1992. – 306 p.

Психология

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Савенкова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

студент Ильина Юлия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. Статья посвящена изучению мотивационной готовности к обучению в вузе студентов первого курса. Нами получены данные о структуре и содержании мотивов выбора профессии и мотивов учебной деятельности первокурсников, а также выявлены статистически значимые различия указанных групп мотивов у студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению, мотивационная готовность, мотивы выбора профессии, учебные мотивы.

Annotation. The article is devoted to the study of the motivational readiness of first-year students to study at a university. We have obtained data on the structure and content of the motives for choosing a profession and the motives for the educational activity of first-year students, and also revealed statistically significant differences in these groups of motives among students studying in different areas of training.

Keywords: psychological readiness to learn, motivational readiness motivational readiness, motives for choosing a profession, educational motives.

Введение. По мнению ряда исследователей, современные студенты имеют низкий уровень подготовленности к обучению в вузе [2]. Согласно Кусакиной С.Н., психологическая готовность к обучению в вузе – это многокомпонентная функциональная система, определяющая настрой на учебную и профессиональную деятельность и предусмотренная для успешной адаптации и обучения в вузе [1].

Одной из важнейших составляющих психологической готовности является мотивационная готовность. Изучение мотивационной готовности является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем, позволит психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности педагогической деятельности, а также правильно осуществлять отбор, обучение, расстановку кадров, планировать профессиональную карьеру. Это определило актуальность нашего исследования, направленного на изучение мотивов выбора профессии и мотивов учебной деятельности студентов 1 курса, обучающихся на разных направлениях подготовки.

Изложение основного материала статьи. Мотивационная готовность к обучению в вузе включает желание учиться в вузе и быть студентом, желание выполнять обязанности в соответствии с новым статусом и цели поступления в институт [1]. Составляющими мотивационной готовности являются мотивы выбора профессии и мотивы учебной деятельности студентов-первокурсников. Данные мотивы определяют успешность профессионального обучения и удовлетворенность профессией в будущем.

Мотивы профессионального выбора – это стимулы, ради которых человек готов приложить максимум своих усилий, это то на что опирался человек, когда выбирал определенную профессию: социальная значимость профессии, заработная плата и др.

Учебная мотивация является обязательным компонентом структуры учебной деятельности. У студентов возникают различные мотивы в процессе обучения в вузе (престижность диплома, стремление получить новые знания, стать высококвалифицированным специалистом и др.), которые обуславливают их деятельность в учебном процессе и содействуют профессионализации.

Эмпирическое исследование мотивационной готовности к обучению в вузе студентов первого курса проводилось на базе высших учебных заведений г. Орла. В нашем исследовании приняло участие 50 человек. Из них: 25 студентов 1 курса факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, обучающиеся по направлению подготовки «Психология», и 25 студентов 1 курса Орловского государственного института искусств и культуры, обучающиеся по направлению «Народная художественная культура». Средний возраст испытуемых составил 17,5 лет.

Диагностический блок исследования включал следующие методики: 1) методика «Мотивы выбора профессии» (С.С. Грушпун); 2) методика «Изучения мотивов учебной деятельности студентов», модифицированная А.А. Реаном, В.Я. Якуниным; 3) методика «Мотивация обучения в вузе». (Т.И. Ильина). В качестве метода статистической обработки данных использовался U-критерий Манна-Уитни.

Остановимся на описании полученных результатов.

Изучение мотивов профессионального выбора у студентов-психологов (методика «Мотивы выбора профессии» С.С. Грушпуна) показало, что у испытуемых преобладает мотив «интерес к содержанию профессии», который отражает их направленность на различные стороны самой профессиональной деятельности (ее предмет, сущность, содержание, ценности и смыслы) и является собственно профессиональным мотивом. Также значимым для респондентов является познавательный мотив, свидетельствующий об их стремлении к получению знаний, умений и навыков в избираемой сфере профессиональной деятельности. Высокие ранги занимают мотивы проявления личности в профессии («стремление сделать свою жизнь насыщенной интересной и увлекательной», «уверенность, что выбранная сфера деятельности соответствует собственным способностям»), что говорит о том, что студенты-психологи ориентированы на саморазвитие и реализацию собственных потенциальных возможностей. Деятельностно-процессуальные мотивы («возможность проявить самостоятельность в работе», «привлекает индивидуальная работа»), внешние мотивы («необходимость материально помогать семье», «желание приобрести материальную независимость от родителей», «интерес к материальной стороне профессиональной деятельности», «хорошая успеваемость в школе по предметам, соответствующим избираемой профессии») в меньшей степени повлияли на выбор профессии испытуемыми.

Результаты изучения мотивов учебной деятельности студентов (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» в модификации А.А. Реана и В.Я. Якунина) указывают на то, что у обучающихся, получающих психологическое образование, преобладают профессиональные и познавательные мотивы учения, которые являются внутренними мотивами и отражают направленность испытуемых на качественное овладение образовательной программой и профессиональное становление. Также выражены мотивы достижения (успешная учеба, успешная профессиональная деятельность) и мотив получения диплома, которые являются внешними по отношению к учебной деятельности. Оказалось, что в структуре учебной мотивации первокурсников-психологов в меньшей степени представлены мотивы социального одобрения, престижные мотивы и мотивы избегания неудачи. Также для данной группы испытуемых характерна более выраженная направленность на результат учебной деятельности, чем на ее процесс.

Таким образом, студенты-психологи в своей учебной деятельности в большей мере ориентированы на профессиональное становление и получение глубоких и прочных знаний. В этой связи мотив получения диплома и стремление получать высокие оценки по предметам можно рассматривать как материальные результаты, реальное подтверждение их учебно-профессиональных успехов.

Результаты по методике «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной позволили дополнить и уточнить особенности мотивации учебной деятельности обучающихся. Согласно полученным данным, на первом месте располагается мотив овладения профессией. То есть большинство студентов-первокурсников, получающих психологическое образование, стремится овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально значимые качества. На втором месте находится мотив получения диплома, который отражает стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний и стремлении к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. «Приобретение знаний», как мотив обучения в вузе, находится на третьем месте, что говорит о том, что студенты проявляют любознательность и ориентированы на овладение новыми знаниями, учебными навыками, и способами добытия данных знаний.

Полученные результаты позволяют утверждать, что в целом у студентов-психологов сформирована мотивационная готовность к обучению в вузе. Однако, профессиональная мотивация у испытуемых доминирует над познавательной, и, по мнению специалистов [3], это может привести к снижению результативности познавательной деятельности, поскольку профессиональная мотивация является внешней по отношению к процессу познания. Кроме того, часть студентов-психологов, стремясь получить высшее образование, ориентированы не на сам процесс обучения, а на его результат в виде «корочки» (диплома).

Изучение мотивов профессионального выбора у студентов-первокурсников, получающих художественно-творческое образование, (методика «Мотивы выбора профессии») показало, что у испытуемых преобладает мотив проявления личности

в профессиональной деятельности («мечта заниматься творческой работой, желание открыть новое и неизведанное»), что свидетельствует о том, что респонденты в большей степени ориентированы на саморазвитие и реализацию собственных потенциальных возможностей. У испытуемых также выражен познавательный мотив, отражающий их направленность на получение знаний в избираемой сфере профессиональной деятельности («желание приобрести профессиональные знания»). Значимым мотивом для студентов является и деятельностно-процессуальный мотив («возможность проявить самостоятельность в работе»), что говорит о том, что они ориентированы на процесс профессиональной деятельности. Внешние по отношению к профессии мотивы («привлекательные свойства профессии», «престиж профессии в обществе», «возможность удовлетворить свои материальные потребности», «желание приобрести материальную независимость от родителей», «необходимость материально помогать семье», «убеждение в том, что данная профессия имеет высокий престиж в обществе») занимают более низкие ранги и, следовательно, в меньшей степени повлияли на выбор профессии студентов, получающих художественно-творческое образование.

Результаты, полученные по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» указывают на то, что у студентов, получающих художественно-творческое образование, преобладает мотив престижа, а также профессиональные и познавательные мотивы учебной деятельности, которые являются внутренними мотивами и отражают направленность испытуемых на качественное овладение образовательной программой и профессиональное становление. Также выражен мотив достижения (успешная профессиональная деятельность), который является внешним по отношению к учебной деятельности. В структуре учебной мотивации респондентов в меньшей степени представлены мотивы социального одобрения, престижные мотивы и мотивы избегания неудачи. Также для данной группы испытуемых характерна более выраженная направленность на результат учебной деятельности, чем на ее процесс. Таким образом, студенты, получающие художественно-творческое образование, в большей степени ориентированы на профессиональное становление и получение глубоких и прочных знаний.

Результаты по методике «Мотивация обучения в вузе» позволяют утверждать, что у данной группы испытуемых преобладает познавательная мотивация учебной деятельности, они в большей степени ориентированы на овладение новыми знаниями и учебными навыками, проявляют любознательность.

Таким образом, у студентов 1 курса, получающих художественно-творческое образование, преобладает познавательная и профессиональная мотивация, что может говорить об адекватности выбора профессии, удовлетворенности своим выбором, и следовательно – о сформированной мотивационной готовности к обучению.

Сравнение мотивов выбора профессии у студентов 1 курса, получающих психологическое образование, и у студентов 1 курса, получающих художественно-творческое образование, показало, что в целом иерархии мотивов выбора профессии в двух группах качественно практически не отличаются. У студентов обеих групп в равной степени выражены познавательные мотивы, прагматические мотивы и внешние по отношению к профессии мотивы. Однако было установлено, что у студентов-психологов более выражены профессиональные мотивы, которые отражают направленность респондентов на предмет, содержание, сущность и ценности профессиональной деятельности, в то время как у студентов, обучающихся по творческому направлению подготовки, преобладают мотивы проявления личности в профессии, которые отражают стремление испытуемых расширять свои знания и постоянно саморазвиваться и раскрывать свой внутренний потенциал. Студенты-психологи имеют альтруистическую мотивацию, и это говорит о том, что респонденты ориентированы на то, чтобы приносить пользу людям и оказывать им помощь, тогда как для студентов, получающих художественно-творческое образование, прежде всего, важно реализовать свои лидерские качества, умение руководить другими людьми.

При сравнении мотивов учебной деятельности у студентов 1 курса, получающих психологическое образование, и студентов 1 курса, получающих художественно-творческое образование, было обнаружено, что у студентов-психологов профессиональная мотивация доминирует над познавательной, и также испытуемые, стремясь получить высшее образование, ориентированы не на сам процесс обучения, а на его результат в виде диплома. А у студентов, обучающихся по творческому направлению подготовки, преобладает познавательная и профессиональная мотивация.

Выводы. Обобщим результаты, полученные в нашем эмпирическом исследовании.

Как оказалось, на профессиональный выбор студентов-психологов в большей степени повлияли профессиональные мотивы («желание приносить пользу людям», «интерес к содержанию профессии»), познавательные мотивы, направленные на получение знаний, умений и навыков в избираемой сфере профессиональной деятельности («стремление к самосовершенствованию, развитию знаний, умений и навыков в избираемой сфере трудовой деятельности») и мотивы проявления личности в профессии (стремление сделать свою жизнь насыщенной интересной и увлекательной), «уверенность, что выбранная сфера деятельности соответствует собственным способностям»).

Для студентов, получающих художественно-творческое образование, значимыми мотивами выбора профессии являются мотивы проявления личности в профессии («мечта заниматься творческой работой, желание открыть новое и неизведанное», «стремление сделать свою жизнь насыщенной интересной и увлекательной», «уверенность, что выбранная сфера деятельности соответствует собственным способностям»), познавательные мотивы, направленные на получение знаний в избираемой сфере профессиональной деятельности («желание приобрести профессиональные знания»), профессиональные мотивы, которые направлены на получение знаний, умений и навыков в избираемой сфере профессиональной деятельности («стремление к самосовершенствованию, развитию знаний, умений и навыков в избираемой сфере трудовой деятельности», «овладение профессией, приобретение профессиональной компетентности») и деятельностно-процессуальный мотив («возможность проявить самостоятельность в работе»).

Анализ мотивов учебной деятельности студентов-первокурсников, получающих психологическое образование, показал преобладание в выборке профессиональной мотивации над познавательной. Также у респондентов выражены такие мотивы учебной деятельности, как мотивы достижения и прагматический мотив, который отражает направленность испытуемых не на сам процесс обучения, а на его результат в виде «корочки» (диплома).

Анализ мотивов учебной деятельности студентов-первокурсников, получающих художественно-творческое образование, показал преобладание в выборке познавательных и профессиональных мотивов, которые являются внутренними мотивами и отражают направленность испытуемых на качественное овладение образовательной программой и профессиональное становление. Также выражены мотивы достижения и мотивы престижа, которые являются внешними по отношению к учебной деятельности.

В целом можно говорить о том, что у студентов 1 курса, получающих психологическое образование, и студентов 1 курса, получающих художественно-творческое образование, сформирована мотивационная готовность к обучению в вузе.

Литература:

1. Кусакина, С.Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов / С.Н. Кусакина // Журн. психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 58 - 66.
2. Кусакина, С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Кусакина Светлана Николаевна. – М., 2009. – 234 с.

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Савенышева Светлана Станиславовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Аникина Варвара Олеговна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);
кандидат медицинских наук, старший преподаватель Блох Мария Евгеньевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ОТНОШЕНИЕ К БЕРЕМЕННОСТИ И РЕБЕНКУ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА COVID-19

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей характеристик психического здоровья и отношения к беременности и ребенку и их взаимосвязи у беременных женщин в период пандемии коронавируса COVID-19. Методы: Шкала психологического функционирования (The Achenbach System of Empirically Based Assessment, Adult ASR/18-59); Шкала реактивной и личностной тревожности (Спилбергера-Ханина); Шкала оценки влияния травматического события (Impact of Events Scale-Revised); методика оценки пренатальной привязанности (Maternal Antenatal Attachment Scale; Condon J.); Тест отношений беременной (Добряков И.В.), социально-демографическая анкета. В исследовании приняло участие 165 беременных женщин в возрасте от 19 до 43 лет (среднее – 28,9 лет), на сроке беременности от 8 до 40 недель (среднее 28,4 недели). Был обнаружен высокий уровень ситуативной тревожности, ПТСР, депрессивного расстройства в сочетании с избеганием проблемы психического расстройства. Исследование показало в целом позитивное отношение к беременности и ребенку. Была выявлена тесная взаимосвязь отношения к беременности и ребенку и параметров психического здоровья.

Ключевые слова: психическое здоровье, тревожность, депрессия, посттравматический стресс, отношение к беременности, пренатальная привязанность, пандемия коронавируса COVID-19.

Annotation. The article describes the study of mental health characteristics and attitude towards pregnancy and the child and their correlation of pregnant women during the COVID-19 pandemic. Methods: The Achenbach System of Empirically Based Assessment (Adult ASR / 18-59); State and Trait Anxiety Inventory (Spielberger-Khanin); Impact of Events Scale-Revised; Maternal Antenatal Attachment Scale (Condon J.); Pregnancy Attitude Test (Dobryakov I.V.), socio-demographic data. Sample. 165 pregnant women aged 19 to 43 years (mean 28.9 years), gestational age 8 to 40 weeks (mean 28.4 weeks). A high level of state anxiety, PTSD, depressive disorder coupled with avoidance of mental health problems. The study showed generally positive attitudes towards pregnancy and the baby, and there was a strong correlation between attitudes towards pregnancy and the baby and mental health parameters.

Keywords: mental health, anxiety, depression, post-traumatic stress, attitude towards pregnancy, prenatal attachment, the covid-19 pandemic.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-04-60386

Введение. Эпидемия коронавируса COVID-19 уже год как распространилась по всему миру, затронув все слои населения. Особенно уязвимой группой оказались беременные женщины, которые страдают от целого ряда стресс-факторов: закрытия родильных домов, вынужденной самоизоляции, недостатка физической активности и контактов с окружением, финансовых трудностей, страха заражения как себя, так и своих близких, страха тератогенного воздействия вируса на плод, возможного заражения в родах или в период грудного вскармливания и многих других. Все это может привести к возникновению стресса, тревоги и депрессии у беременных женщин. Так, наш анализ зарубежных исследований проблем эмоционального состояния и психического здоровья беременных женщин показал, что от 35% до 69,6% испытывают умеренную или сильную тревогу, 18,2-36,4% переживают депрессию, 10,3-16,7% женщин демонстрируют признаки посттравматического расстройства [1]. Эти показатели в два раза превышают данные, полученные в исследованиях эмоционального состояния женщин до периода пандемии коронавируса. В наиболее масштабном исследовании, проведенном бельгийскими учеными, в котором приняла участие 2421 беременная женщина, было обнаружено, что 42,6% беременных переживают высокий уровень тревоги, а 69,5% – признаки послеродовой депрессии [7]. В исследовании американских ученых (в котором приняли участие беременные женщины и женщины после рождения ребенка) у 36,4% женщин была выявлена депрессия, у 22,7% – тревога, у 10,3% – признаки посттравматического расстройства [10].

Стресс, тревога и депрессия, в свою очередь могут оказать влияние на протекание беременности [9] и родов [12], здоровье и психическое развитие ребенка. Так, проведенный нами анализ зарубежных исследований, посвященных влиянию эмоционального состояния беременных женщин на последующее развитие ребенка, показал, что стресс, тревога и депрессия сказываются на психическом развитии детей не только в младенческом и раннем возрасте, но отдаленные последствия наблюдаются даже в подростковом возрасте. Они влияют на психомоторное развитие и темпераментные особенности ребенка в раннем возрасте, большую выраженность эмоциональных проблем, проблем с поведением, СДВГ в дошкольном возрасте, а в школьном возрасте также и деструктивного/девиантного поведения [3].

Таким образом, мы видим, что стресс, связанный с пандемией коронавируса, оказывает значительное влияние на психическое здоровье беременных женщин и может иметь долгосрочные последствия. Однако, все исследования эмоционального состояния и психического здоровья беременных женщин на настоящий момент проводились за рубежом, отечественных данных по этой проблеме нет.

Изложение основного материала статьи. В связи с этим целью нашего исследования является изучение особенностей психического здоровья и отношения к беременности и ребенку и их взаимосвязи у беременных женщин в период пандемии коронавируса COVID-19.

Гипотезы: 1) для беременных женщин в период пандемии коронавируса характерен высокий уровень нарушений психического здоровья, проявляющийся в более высоком уровне тревоги и депрессии, ПТСР, частоты психических расстройств; более низкий уровень нарушений психического здоровья характерен для беременных женщин с адекватным отношением к беременности и ребенку.

Методы: Шкала психологического функционирования (The Achenbach System of Empirically Based Assessment, Adult ASR/18-59; Achenbach, T., Rescorla, L., 2003, в адаптации Е.П. Слободской) [6]; Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина (нами была использована только шкала ситуативной тревожности) [4]; Шкала оценки влияния травматического события (Impact of Events Scale-Revised) (Weiss & Marmar; адаптация Н.В. Тарабриной, 2001) [5]; методика оценки пренатальной привязанности (Maternal Antenatal Attachment Scale, MAAS; Condon J.) [8]; Тест отношений беременной (Добряков И.В.) [2], социально-демографическая анкета.

Выборка. В исследовании приняло участие 165 беременных женщин в возрасте от 19 до 43 лет (среднее – 28,9 лет), на сроке беременности от 8 до 40 недель (среднее 28,4 недели). Исследование проводилось в период с мая 2020 года по май 2021 года.

Методы математико-статистической обработки: анализ средних, частотный анализ, корреляционный анализ. Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS 21.

Изучение особенностей психического здоровья беременных женщин в период пандемии показало следующее.

Ситуативная тревожность у беременных женщин находится на уровне выше среднего (42,51 балла), что значительно выше по сравнению со значениями, полученными в наших предыдущих исследованиях (38 баллов) [11]. Частотный анализ показал, что высокий уровень ситуативной тревожности характерен для 39,5% беременных женщин, тогда как низкий уровень – только для 13,5% беременных женщин. Таким образом, полученные результаты свидетельствует о том, что для существенной части беременных женщин в период пандемии характерно переживание значительной тревоги.

Исследование уровня посттравматического стресса (ПТСР) у беременных женщин в период пандемии выявило, что средние значения находятся в пределах нормативных (23,99 балла, при критических значениях свыше 40 баллов). Однако высокий показатель стандартного отклонения (15,91 балл) демонстрирует высокую вариативность уровня ПТСР у беременных женщин. Частотный анализ показал, что у 16,2% беременных женщин выявлен посттравматический стресс, что превышает значения до периода пандемии (5%); это подтверждает влияние пандемии коронавируса на уровень стресса беременных женщин. Анализ отдельных шкал ПТСР показывает более высокий уровень избегания (8,9 балла) и физической возбудимости (8,4 балла) по сравнению с показателем вторжения (6,7 балла).

Анализ характеристик психического здоровья, в частности особенностей психологического функционирования с помощью методики «Шкала психологического функционирования» Ахенбаха позволил выявить, что большая часть средних значений синдромов находится на одном уровне, за исключением более низких показателей синдрома назойливости. Частотный анализ показал, что наиболее высокие показатели зоны риска обнаруживаются у синдрома нарушений мышления (32,1%), замкнутости (31,5%) и тревожности/депрессивности (27,3%). Достаточно часто встречаются проблемы с вниманием (24,2%) и соматические проблемы (23%), реже – агрессивность (18,2%) и делинквентное поведение (13,9%). Анализ клинического уровня выраженности синдромов показал, что в исследуемой выборке у 9,7% выявлены проблемы с вниманием и 9,1% – синдром высокой тревожности и депрессии. Также у 7,2% женщин встречаются соматические проблемы и проблемы с мышлением на клинически значимом уровне. Замкнутость, агрессивность, назойливость и делинквентное поведение на клиническом уровне встречаются редко (см. табл. 1).

Изучение уровня психических расстройств, ассоциированных с DSM, в исследуемой выборке показало, что наиболее высокие средние значения наблюдаются по параметрам «депрессивное расстройство» (59,6 балла), «избегание» (58,8 балла), «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (58,3 балла). Частотный анализ показывает, что в зоне риска наиболее часто встречается депрессивное расстройство (28,5%), также достаточно часто встречается избегание (20%), соматическое расстройство (18,8%) и синдром дефицита внимания и гиперактивности (18,8%). Тогда как антисоциальное (13,9%) и тревожное (9,7%) расстройства встречаются реже. Клинический уровень депрессивного расстройства был выявлен у 10,3% беременных женщин, избегания – у 9,7%, синдрома дефицита внимания и гиперактивности – 7,9%; реже встречается соматическое расстройство – 4,2%, тогда как антисоциальное (1,8%) и тревожное (0%) практически не встречаются.

Таким образом, мы можем отметить, что для беременных женщин в период пандемии на клиническом уровне характерны проблемы с тревожностью и депрессией, замкнутостью, мышлением и вниманием, высокая частота депрессивного расстройства в сочетании с избеганием. Также в зоне риска высока частота проблем замкнутости, соматических проблем, соматического расстройства и синдрома дефицита внимания и гиперактивности.

Таблица 1

Особенности психического здоровья беременных женщин

| | среднее | ст. откл. | зона риска (%) | клинический уровень (%) |
|------------------------------------|---------|-----------|----------------|-------------------------|
| Синдром тревожность/депрессивность | 59,720 | 8,6049 | 27,3 | 9,1 |
| Синдром замкнутость | 58,62 | 7,779 | 31,5 | 4,8 |
| Синдром соматические проблемы | 58,28 | 7,702 | 23 | 7,2 |
| Синдром нарушения мышления | 59,43 | 7,770 | 32,1 | 6,7 |
| Синдром нарушения внимания | 59,24 | 7,490 | 24,2 | 9,7 |
| Синдром агрессивность | 57,79 | 6,487 | 18,2 | 2,4 |
| Синдром делинквентное поведение | 57,08 | 6,681 | 13,9 | 3,6 |
| Синдром назойливость | 55,07 | 5,517 | 12,1 | 0 |
| DSM депрессивное расстройство | 59,616 | 7,9109 | 28,5 | 10,3 |
| DSM тревожное расстройство | 56,25 | 5,798 | 9,7 | 0 |
| DSM соматическое расстройство | 57,66 | 6,960 | 18,8 | 4,2 |
| DSM избегание | 58,82 | 8,276 | 20 | 9,7 |
| DSM СДВГ | 58,26 | 8,207 | 18,8 | 7,9 |
| DSM антисоциальное расстройство | 56,54 | 6,079 | 13,9 | 1,8 |

Изучение отношения к беременности и ребенку с помощью методик оценки пренатальной привязанности и теста отношений беременной позволило обнаружить следующее. Наиболее выраженными типом отношения к беременности у женщин в период пандемии оказался оптимальный тип ПКГД (4,99 балла), достаточно выраженным является эйфорический тип ПКГД (1,91 балла), ниже выраженность тревожного типа ПКГД (1,09 балла). Практически не встречаются у беременных женщин гипогестогнозический (0,75 балла) и депрессивный типы (0,25), что в целом характеризует нашу выборку как благополучную. Это подтверждает и анализ уровня привязанности: для беременных женщин исследуемой выборки характерен уровень выше среднего по шкале качества привязанности (42,74 балла), средний уровень по шкале интенсивности включения в поведение привязанности (26,85 баллов), и выше среднего уровень общего показателя привязанности (73,92 балла).

Анализ взаимосвязи отношения к беременности и ребенку с параметрами психического здоровья у беременных у женщин в период пандемии показал следующее. Наиболее тесные положительные связи были обнаружены у тревожного типа отношения к беременности и параметров психического здоровья: он связан с уровнем ПТСР и его отдельными параметрами ($p < 0,01$), ситуативной тревожностью ($p < 0,01$), всеми синдромами (кроме назойливости) ($p < 0,01$) и всеми видами DSM-ассоциированных психических расстройств ($p < 0,01$). Подобные результаты выявлены и у депрессивного типа отношения к беременности, однако, он не обнаруживает связь с шкалами ПТС «вторжение» и «избегание». Оптимальный тип отношения к беременности также тесно, но отрицательно связан с параметрами нарушений психического здоровья: с уровнем ситуативной тревожности ($p < 0,01$), параметрами ПТСР (кроме избегания), всеми синдромами ($p < 0,01$) и всеми психическими расстройствами ($p < 0,01$), кроме избегания. У эйфорического и гипогестогнозического типов выявлено малое количество связей. Изучение взаимосвязи уровня пренатальной привязанности и параметров психического здоровья выявило тесную отрицательную связь качества привязанности с общим уровнем ПТСР ($p < 0,05$) и шкалой возбудимости ($p < 0,01$), с уровнем ситуативной тревожности ($p < 0,01$), всеми синдромами ($p < 0,01$) кроме назойливости, с депрессивным ($p < 0,01$), тревожным ($p < 0,01$), антисоциальным расстройством ($p < 0,01$) и СДВГ ($p < 0,01$). При этом интенсивность включения в поведение привязанности практически никак не связана с нарушениями психического здоровья беременных женщин. Общий уровень привязанности обнаруживает те же связи, что и качество привязанности, за исключением параметров ПТСР и соматических проблем, связей с которыми обнаружено не было. Таким образом, для беременных женщин с более адекватным отношением к беременности и ребенку характерны более низкий уровень тревожности и ПТСР, различных психических проблем и расстройств. При этом возможно и обратное: наличие нарушений психического здоровья обуславливает сложности в формировании адекватного отношения к беременности и ребенку у беременных женщин.

Исследование роли социально-биографических характеристик не выявило влияния роли возраста и срока беременности на психическое здоровье беременных женщин. При этом сравнительный анализ женщин, имеющих и не имеющих детей, показал, что первородящие беременные женщины характеризуются более низким уровнем проблем тревожности/депрессивности ($p < 0,01$), соматических проблем ($p < 0,01$), проблем внимания ($p < 0,05$) и агрессивности ($p < 0,01$), а также более низкий уровень всех психических расстройств ($p < 0,05$). Кроме того, можно отметить, что у первородящих женщин более выражен оптимальный тип ПКГД ($p < 0,01$) и интенсивность включения в поведение привязанности ($p < 0,05$), и в меньшей степени – гипогестогнозический ($p < 0,05$), эйфорический ($p < 0,05$), депрессивный ($p < 0,05$) типы ПКГД. Т.е. в целом, женщины, не имеющие детей, характеризуются меньшим уровнем нарушений психического здоровья и отношения к беременности и ребенку.

Значимая связь с характеристиками психического здоровья беременных женщин оказалась у факта запланированности беременности. Так, для женщин с незапланированной беременностью более характерны избегание ($p < 0,01$), возбудимость ($p < 0,05$) и более высокий уровень ПТСР в целом ($p < 0,05$), проблемы с тревожностью и депрессией ($p < 0,01$), замкнутостью ($p < 0,05$), вниманием ($p < 0,01$), агрессивностью ($p < 0,05$) и делинквентным поведением ($p < 0,01$); наличие депрессивного расстройства ($p < 0,01$), расстройства избегания ($p < 0,05$) и антисоциального расстройства ($p < 0,01$). Также у женщин с незапланированной беременностью менее выражены оптимальный тип ПКГД ($p < 0,05$), качество пренатальной привязанности ($p < 0,01$) и общий показатель пренатальной привязанности ($p < 0,05$) и более выражены гипогестогнозический ($p < 0,05$) и тревожный ($p < 0,05$) типы ПКГД. Таким образом, незапланированная беременность является значимым фактором риска возникновения нарушений психического здоровья беременных женщин, а также проблем в формировании адекватного отношения к беременности и привязанности к ребенку.

Выводы. Изучение характеристик эмоционального состояния и ПТСР у беременных женщин в период пандемии выявило уровень ситуативной тревожности выше среднего, с частотой встречаемости высокого уровня у 39,5% женщин; у 16,2% беременных женщин выявлен посттравматический стресс, что выше по сравнению с данными, полученными в период до пандемии.

Исследование особенностей психологического функционирования беременных женщин в период пандемии выявил у них клинический уровень проблем с тревожностью и депрессией (9,1%), вниманием (9,7%) и мышлением (6,7%), высокую частоту депрессивного расстройства (10,3%) в сочетании с расстройством избегания (9,7%). Также в зоне риска высока частота проблемы замкнутости (31,5%), соматических проблем (23%), соматического расстройства (18,8%) и синдрома дефицита внимания и гиперактивности (18,8%).

Изучение отношения к беременности и ребенку выявило наибольшую выраженность оптимального типа отношения к беременности и уровень общего показателя пренатальной привязанности выше среднего.

Анализ взаимосвязи параметров психического здоровья с отношением к беременности и ребенку у беременных женщин обнаружил, что для женщин с более адекватным отношением к беременности и ребенку характерны более низкий уровень тревожности и ПТСР, различных психических проблем и расстройств.

Анализ социально-биографических факторов показал, что незапланированная беременность и наличие детей является значимыми факторами риска нарушений психического здоровья беременных женщин, а также проблем в формировании адекватного отношения к беременности и привязанности к ребенку.

Проведенное исследование позволило подтвердить гипотезу о более высоком уровне нарушений психического здоровья у беременных женщин в период пандемии коронавируса, а также взаимосвязи психического здоровья и отношения к беременности и ребенку. В дальнейшем нами планируется изучить влияние нарушений психического здоровья и отношения к беременности и ребенку в период беременности на данные характеристики после рождения ребенка, а также на его уровень психического развития. Результаты исследования могут быть использованы в психологическом консультировании женщин в период беременности, а также при разработке программ профилактики нарушений психического здоровья беременных женщин в периоды воздействия хронических стрессоров, в т.ч. пандемии.

Литература:

1. Аникина В.О., Савеньшева С.С., Блох М.Е. Психическое здоровье женщин в период беременности в условиях пандемии коронавируса COVID-19: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. – 2021. – Том 10. – № 1. – С. 70-78.

2. Добряков И.В. Перинатальная психология. – СПб, Изд. «Питер», 2010. – 272 с.
3. Савенышева С.С. Влияние состояния и отношения к ребенку матери в период беременности на последующее психическое развитие ребенка: анализ зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PSMN118.pdf> (дата обращения: 24.03.2021)
4. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. О.А. Прохорова. – СПб: Речь, 2004. – С. 121-122
5. Тарабина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб: Питер, 2001, 272 с.
6. Achenbach T.M., Rescorla L.A. Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. – Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families, 2001. – 238 p.
7. Ceulemans M., Hompes T., Foulon V. Mental health status of pregnant and breastfeeding women during the COVID-19 pandemic: A call for action // International Journal of Gynecology & Obstetrics. – 2020. – Vol. 151. – № 1. – P. 146-147. DOI:10.1002/ijgo.13295
8. Condon J.T. The assessment of antenatal emotional attachment: Development of a questionnaire instrument // British Journal of Medical Psychology. – 1993. – Vol. 66. – P. 167-183.
9. Rubertsson C., Hellström J., Cross M., Sydsjö G. Anxiety in early pregnancy: prevalence and contributing factors // Archives of Women's Mental Health. – 2014. – Vol. 17. – № 3. – P. 221-229. DOI:10.1007/s00737-013-0409-0
10. Liu C., Erdei C., Mittal L. Risk factors for depression, anxiety, and PTSD symptoms in perinatal women during the COVID-19 Pandemic // Psychiatry Research. – 2021. – Vol. 295. – 7 p. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113552
11. Savenysheva S.S., Strizhitskaya O.U. Personal characteristics of pregnant women and their relationship to the fetus: age analysis // Proceedings of the 3rd Annual International Conference on Cognitive and Behavioral psychology. – Singapore, 2014. – С. 60-64.
12. Stepowicz A., Wencka B., Bieńkiewicz J., Horzelski W., Grzesiak M. Stress and Anxiety Levels in Pregnant and Postpartum Women during the COVID-19 Pandemic // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – Vol. 17. – № 24. – 9 p. DOI:10.3390/ijerph17249450

Психология

УДК 159.9:316.6(045)

старший преподаватель Самосадова Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Сухарева Надежда Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

НОРМЫ МУЖСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В исследовании представлены эмпирические данные, отражающие нормы мужского поведения в гендерной ментальности современной молодежи, обучающейся в провинциальном российском вузе. Данные исследования демонстрируют, что у современных студентов обнаруживается приверженность к смешанному варианту гендерных норм. Сравнительный анализ позволил выявить статистически достоверные различия представлений студентов в зависимости от пола и национальности. Более традиционалистских взглядов респонденты склонны придерживаться в отношении норм мужского поведения. Более консервативными оказались представления туркменских студентов обоих полов.

Ключевые слова: студенты, нормы мужского поведения, традиционалистские нормы, эгалитарные нормы, смешанные нормы.

Annotation. The study presents empirical data reflecting the norms of male behavior in the gender mentality of modern youth studying at a provincial Russian university. These studies demonstrate that modern students tend to adhere to a mixed version of gender norms. Comparative analysis revealed statistically significant differences in students' perceptions depending on gender and nationality. The respondents tend to adhere to more traditionalist views regarding the norms of male behavior. The views of Turkmen students of both sexes turned out to be more conservative.

Keywords: students, norms of men's behavior, traditionalist norms, egalitarian norms, mixed norms.

Материалы подготовлены в рамках сетевого проекта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» с ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» на тему «Гендерное взаимодействие современной молодежи»

Введение. Современная психологическая наука проявляет устойчивый интерес к проблеме гендерных трансформаций, происходящих в обществе, изменению ролевого баланса, моделей поведения, системы отношений, институтов социализации мужчин и женщин. Значимость таких исследований заключается в прогнозировании социальных процессов быстро меняющегося общества.

Изложение основного материала статьи. В работах зарубежных авторов С.Л. Бем, Э. Маккоби, М. Киммел и пр., отечественных исследователей Е.В. Иоффе, И.С. Клециной, А.А. Чекалиной и др. вычлениются общие тенденции в изучении феноменов гендерной психологии, от изучения гендерных различий к возможностям личностной самореализации мужчин и женщин, в которых фиксируется переход от патриархатных к эгалитарным гендерным нормам поведения.

Вслед за И.С. Клециной и Е.В. Иоффе, мы рассматриваем гендерные нормы как правила, стандарты поведения для мужчин и женщин, входящих в состав различных социальных групп, в которых отражаются доминирующие ценности данного исторического периода. Гендерные нормы характеризуются максимальной культурной составляющей, устойчивостью и универсальностью, что позволяет им регулировать поведение мужчин и женщин в различных сферах жизнедеятельности [1].

Попытки описать традиционные (как патриархатные) и более современные (понимаемые как эгалитарные) гендерные нормы предпринимались неоднократно. Так, нормативный канон традиционной (гегемонной) маскулинности авторы (З. Гердес, М. Киммел, Дж. О'Нил) описывают как совокупность требований – избегать всего женственного, придерживаться эмоциональной сдержанности, жесткости, твердости, агрессии, самостоятельности, ориентироваться на достижение высокого статуса, обезличенную сексуальность [7; 8; 9].

Эгалитарные нормы гендерного поведения имеют тенденцию отхода от традиционных моделей маскулинности и фемининности. Это выражается в распространении установок на равноправные, партнерские отношения между женщинами и мужчинами, которые выражаются в открытости отношений, в конструктивном разрешении конфликтов, в тенденциях личностного развития людей не зависимо от пола [1].

Однако для современного социума характерно ускорение всех процессов, вынуждающих человека постоянно приспосабливаться, изменяться, соотносить свою идентичность с изменениями социума. Тенденция изменения гендерной ментальности, выражающаяся в продвижении ценностей эгалитаризма, наблюдается в мировом масштабе, однако специфика данных изменений во многом зависит от экономики, культуры, политики, развития образования, информатизации, религии и т.д. (R.F. Inglehart, Г.Г. Силласте, Р.Thijs).

Наиболее мобильной социальной группой, чутко реагирующей на изменения в обществе, является молодежь. Ряд исследователей отмечают, что молодежная среда в настоящий момент отличается крайней неоднородностью, что находит свое отражение в различии взглядов представителей молодежи на гендерные нормы. Тем не менее, по сравнению с другими социальными нормами (этническими, конфессиональными, профессиональными и пр.), именно гендерные нормы характеризуются максимальной устойчивостью и универсальностью.

Несмотря на существенные преобразования в культурной, политической, социальной сферах, происходящих в последние десятилетия в России, общество достаточно устойчиво в плане сохранения традиционной модели гендерных отношений и стереотипов. Тем не менее, изменение традиционных гендерных норм зависит от разных факторов, таких как место проживания и социальный опыт: проживающая в крупных городах современная молодежь чаще демонстрирует эгалитарные нормы. Так, анализируя особенности гендерных трансформаций в структуре ментальности россиян, проживающих в малых городах Крайнего Севера, О. Ю. Слепнева выделяет как важный социальный фактор, влияющий на процесс данных трансформаций, социальную неопределенность. Стремительные социальные изменения приводят к размыванию представлений, связанных с гендерными нормами и ролями во всех возрастных группах, но наиболее сильно – в молодежной среде. Социальная неопределенность у мужчин не вызывает существенного дискомфорта, в то время женщины в этих условиях, с одной стороны, испытывают эмоциональное напряжение, а с другой – проявляют большую социальную активность [5].

Существенный момент, на который хочется обратить внимание, что преобладающим типом гендерной идентичности, выявленным в последние десятилетия, у мужчин и женщин во всех возрастных группах является андрогинность. Однако степень принятия современных норм у юношей и девушек неоднозначна: наше исследование в 2018-2019 годах продемонстрировало ряд противоречивых тенденций: критичность в оценках изменений противоположного и идеализация своего пола, дефицит партнерства и сотрудничества [2].

По данным И.С. Клециной и Е.В. Иоффе, большинство современных юношей и девушек ориентированы на смешанную модель гендерных отношений. При этом юноши демонстрируют значительно большую приверженность традиционалистской маскулинной идеологии, в то время как девушки чаще проявляют ориентированность на эгалитарные нормы. Исключение составляет традиционная норма мужского поведения, предполагающая социальную успешность [1].

В исследовании Е.В. Самосадовой и Н.Ф. Сухаревой при изучении гендерных отношений студентов-первокурсников провинциального российского вуза получены результаты, которые свидетельствуют о наличии, преимущественно традиционного образа сверстника у испытуемых. При этом авторы отмечают, что некоторые традиционные качества мужского образа, такие как агрессия и доминирование, получают невысокое одобрение у респондентов. Кроме того девушки чаще высказывают мнение о построении взаимоотношений на партнерской модели гендерных отношений. При этом юноши, в отличие от девушек, оказались не готовы принять эгалитарные нормы мужского поведения [4].

Одним из факторов, стимулирующих трансформацию гендерной ментальности, является феномен миграции. Оказываясь в условиях более эгалитарной культуры, мигранты усваивают идеи гендерного равенства, что проявляется в общении, брачных стратегиях, выборе работы. Анализируя трансформации в области гендерных ролей на примере украинских мигрантов, А. Толстокорова отмечает, что в наибольшей степени им подвержены молодые девушки, выезжающие за рубеж в поисках трудоустройства, а не женщины старшего поколения или мужчины. Однако подобные изменения далеко не всегда влияют на поведение людей в повседневной жизни, например, когда они возвращаются на родину, в условия более традиционной культуры [6].

Другим важным моментом активизации межкультурных коммуникаций и изменения гендерной ментальности является обучение иностранных студентов в вузах. Попытки сравнительного изучения гендерного поведения и связанных с ним стереотипов у российских и иностранных студентов предпринимались последние двадцать лет. Так, предметом исследования Т.Е. Ломовой являлись гендерные стереотипы русских и китайских студентов, получающих образование в российском вузе, которая отмечает относительно большую консервативность китайских респондентов. Кроме того, девушки, независимо от этнической принадлежности, с одной стороны, более ориентированы на семейные ценности, а с другой, не хотели бы воспроизводить в своих семьях опыт своих родителей, проявляя, таким образом, меньшую приверженность к традиционному семейному укладу, по сравнению с юношами [3].

Целью нашего исследования являлось сравнительное изучение гендерных норм мужского поведения русских и туркменских студентов, обучающихся в условиях российского педагогического вуза, расположенного в провинции. В качестве опытно-экспериментальной базы выступил ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Республика Мордовия. Всего в данном исследовании приняли участие 177 человек: 118 российских студентов, из них 57 девушек и 41 юноша (возраст от 17 до 20 лет) и 59 студентов из Туркмении из них 28 девушек и 31 юноша (возрасте от 19 до 24 лет).

Нормы мужского поведения изучались при помощи методики И.С. Клециной и Е.В. Иоффе «Нормы мужского поведения», по которой показатели выше среднего соответствует приверженности традиционным нормам, показатели ниже среднего – приверженности эгалитарным нормам, средний уровень фиксирует смешанные нормы [1]. С целью проверки статистической достоверности различий между выборками по этническому и половому признакам использовался ф-критерий – угловое преобразование Фишера.

Российские юноши продемонстрировали в основном два уровня по отношению к традиционным нормам мужского поведения: средний – 61% выше среднего – 31,7%. Только у 7,3% российских студентов был выявлен низкий уровень в оценке своей приверженности традиционалистским нормам. Большинство девушек также продемонстрировали средний уровень в оценке желательности традиционных норм гендерного поведения и отношений у мужчин (66,7%). Можно также отметить, что в выборке присутствовало небольшое число респонденток, проявивших явное одобрение традиционных норм мужского поведения, а также, напротив, их явное неприятие. При сравнении показателей одобрения традиционных норм мужского поведения у юношей и девушек посредством критерия Фишера были получены различия на $p \leq 0,001$ уровне статистической значимости (фэмп=2,339).

Показатели одобрения традиционных норм мужского поведения у туркменских юношей и девушек распределились по

двум уровням. Большинство туркменских студентов продемонстрировало положительное отношение к традиционным нормам мужского поведения, а смешанные нормы обнаружили у 25,8% юношей. Туркменские студентки также продемонстрировали средний – 68,8% и выше среднего – 31,2% уровни по данному показателю. Эгалитарные нормы в данной выборке не одобряли ни юноши, ни девушки. Одобрения эгалитарных норм поведения мужчин в данной выборке не отмечалось ни у юношей, ни у девушек. Однако туркменские юноши одобряли традиционные нормы мужского поведения чаще, чем девушки.

Критерий Фишера продемонстрировал достоверные различия на $p \leq 0,001$ уровне статистической значимости ($F_{эмп} = 6,257$) по показателю приверженности традиционным нормам мужского поведения у туркменских юношей и девушек.

На следующем этапе исследования подвергались сравнению показатели приверженности традиционным нормам мужского поведения студентов из России и Туркмении. Результаты свидетельствуют о том, что в выборке туркменских юношей были обнаружены только два уровня приверженности традиционным нормам мужского поведения: выше среднего и средний – смешанные и традиционные нормы. Туркменские студенты отвергают возможность проявления эгалитарных норм мужского поведения.

Половина российских студентов продемонстрировала ориентацию на смешанные нормы мужского поведения и примерно 25% из них показали уровень выше и ниже среднего. При сравнении показателей приверженности традиционалистской модели мужского поведения у юношей двух стран обнаружены различия на $p \leq 0,001$ уровне статистической значимости ($F_{эмп} = 6,223$; $F_{эмп} = 5,141$), свидетельствующие о большей приверженности туркменских юношей к традиционной модели мужского поведения. Для российских студентов наиболее типичной оказалась смешанная модель мужского поведения, совмещающая в себе как традиционные, так и эгалитарные взгляды.

Результаты исследования дают возможность увидеть, что основное число российских респондентов демонстрирует смешанные нормы. Традиционные нормы мужского поведения разделяет меньшее число студенток, при этом туркменские девушки чаще одобряют традиционные нормы мужского поведения. Различия значимы на $p \leq 0,005$ уровне статистической значимости ($F_{эмп} = 2,036$).

Выводы. Анализ эмпирических данных исследования позволил сформулировать следующие выводы:

1. Российские юноши чаще одобряют традиционные взгляды в отношении норм мужского поведения по сравнению с девушками россиянками (различия на $p \leq 0,001$ уровне статистической значимости, $F_{эмп} = 2,339$).

2. Туркменские студенты независимо от пола в основном одобряют традиционную модель мужского поведения и проявляют непринятие и эгалитарных норм. Однако туркменские юноши чаще, по сравнению с девушками, демонстрируют высокий уровень приверженности традиционным взглядам на мужское поведение (различия на $p \leq 0,001$ уровне статистической значимости, $F_{эмп} = 6,257$).

3. Туркменские юноши демонстрируют большую приверженность традиционной модели мужского поведения, а для российских студентов наиболее типичной оказалась смешанная модель мужского поведения, совмещающая в себе как традиционные, так и эгалитарные взгляды. (различия на $p \leq 0,001$ уровне статистической значимости, $F_{эмп} = 6,223$, $F_{эмп} = 5,141$).

4. Туркменские девушки чаще одобряют традиционные нормы мужского поведения, по сравнению с российскими студентками (различия значимы на $p \leq 0,005$ уровне статистической значимости; $F_{эмп} = 2,036$).

Таким образом, данное исследование подтверждает мировую тенденцию изменения традиционных установок относительно мужских норм у всех этнических групп, в тоже время мы видим неодинаковый темп изменения гендерных норм – гендерные трансформации в ментальности российских студентов выражены больше по сравнению со студентами-туркменами. Очевидно, что именно первичная социализация в условиях различных культур (место проживания, тип культуры) определяет своеобразие приверженности различным вариантам гендерных норм, что необходимо учитывать при разработке программ адаптации в российских условиях иностранных студентов, в том числе для профилактики этнических и гендерных конфликтов, построения толерантных межличностных отношений в образовательных условиях вузов.

Литература:

1. Клецина, И.С. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография / И.С. Клецина, Е.В. Иоффе; Москва: Проспект, 2019. – 144 с. – ISBN 978-5-392-24903-9 – Текст : непосредственный.

2. Ключко О.И. Гендерные трансформации в представлениях российской студенческой молодежи / Иоффе Е.В., Ерофеева М.А., Ключко О.И., Чекалина А.А., Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В. – Текст: электронный // Женщина в российском обществе, 2020. – № 1. – С. 55-69. – DOI: 10.21064/WinRS.2020.1.5

3. Ломова, Т.Е. Стереотипы в гендерных установках современной российской молодежи : диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологи / Ломова Т.Е. / Дальневосточный государственный технический университет. – Владивосток, 2004. – 181 с. – Текст: непосредственный.

4. Самосадова Е.В. Гендерные отношения сверстников в представлениях первокурсников вуза провинциального города / Е.В. Самосадова, Н.Ф. Сухарева – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 4 (61). – С. 317-320.

5. Слепнева О.Ю. Гендерные трансформации в структуре ментальности у населения малых городов России: автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Слепнева Ольга Юрьевна; Костромской государственный университет. – Кострома, 2008 – 28 с. – Текст: непосредственный.

6. Толстокурова, А. Транснациональная и гендерная парадигмы в изучении международной мобильности: на примере Украины / Толстокурова – Текст: непосредственный // Социологическое обозрение. – 2013. – 12 (2), 98-121.

7. Gerdes, Zachary & Alto, Kathleen & Jadaszewski, Stefan & D'Auria, Francisco & Levant, Ronald (2017). A Content Analysis of Research on Masculinity Ideologies Using All Forms of the Male Role Norms Inventory (MRNI). *Psychology of Men & Masculinity*. 19. DOI: 10.1037/men0000134

8. O'Neil, J.M. (2014) Men's gender role conflict: Psychological Costs, Consequences, and an agenda for change. Washington, D.C.: American Psychological Association <https://james-oneil.uconn.edu/mens-gender-role-conflict/>

9. Thijs, P., TeGrotenhuis, M., Scheepers, P. et al. (2019) The Rise in Support for Gender Egalitarianism in the Netherlands, 1979-2006: The Roles of Educational Expansion, Secularization, and Female Labor Force Participation. *Sex Roles* 81, 594-609. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-1015-z>

УДК 159.9

кандидат психологических наук **Султанова Ирина Викторовна**
 ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
 студент **Кленикова Карина Андреевна**
 ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. В статье изучается стрессоустойчивость медицинского персонала в период пандемии. В результате исследования было выявлено, что характер профессиональной деятельности в условиях пандемии существенным образом сказывается на актуальном психологическом статусе медицинских работников.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, медицинские работники, пандемия, диагностика, профессиональная деятельность.

Annotation. The article studies the stress resistance of medical personnel during a pandemic. As a result of the study, it was revealed that the nature of professional activity in a pandemic significantly affects the current psychological status of medical workers.

Keywords: stress, resistance to stress, healthcare workers, pandemic, diagnostics, professional activity.

Введение. Карантинные мероприятия – это сложные условия работы, которые требуют от специалистов медицинского учреждения самой высокой степени мобилизованности и самоотверженности.

Появляются дополнительные трудности, усложняются технические условия работы. Меняются привычные связи врачей и других специалистов с их родными и близкими, с друзьями. Врачи, борющиеся с эпидемией, находятся в экстремальных условиях.

Несомненно, в этих условиях слова о призвании врача приобретают совершенно иное звучание, наполняются истинным смыслом. Происходящее становится проверкой таких личностных качеств врача, как человечность, терпеливость, сострадание, понимание, сочувствие и умение принимать очень важные решения за короткие сроки.

Медицинские работники, оказывающие помощь инфицированным пациентам, находятся в группе высокого риска возникновения проблем с психическим здоровьем и нуждаются в поддержке. Они подвержены большому стрессу во время эпидемий и пандемий, включая вспышку COVID-19. Причинами этого называются следующие: длительный рабочий день, риск заражения, нехватка защитного снаряжения, одиночество, физическая усталость и разлука с семьями.

В большинстве случаев отмечались: боязнь заражения себя, своих близких, коллег, чувство неуверенности в себе, стигматизация, потеря контроля над ситуацией, высокие уровни стресса, симптомы тревоги и депрессии, которые способствовали снижению желания работать и возникновению мыслей об увольнении. Возникающие проблемы с психическим здоровьем у медицинских работников в период эпидемий могут иметь долгосрочные последствия. В качестве последних называются ПТСР, депрессии и злоупотребление психоактивными веществами. При этом в качестве факторов, препятствующих возникновению проблем с психическим здоровьем, отмечались адаптивные реакции на стресс и обучение инфекционному контролю.

Методологические аспекты исследования проблемы развития стрессоустойчивости у медицинского персонала в условиях пандемии составляют исследования по проблеме стресса и стрессоустойчивости личности (В.А. Бодров, Р.С. Лазарус, В.Л. Маришук, Г.Б. Моница, Г. Селье, В.Ф. Сопова и др.), особенностей трудовой деятельности медицинских работников (Е.А. Алешина, А.Ю. Костинова, Т.В. Силкина, К.С. Терешук, И.В. Хавкина, Б. Ясько и др.), а также особенностей психологического статуса медицинских работников в условиях пандемии (А.Н. Алехина, Г.Н. Бельская, Н.В. Голубева, Е.Ю. Макарова, М.А. Падун, А.Б. Холмогорова и др.).

Целью статьи: изучение стрессоустойчивости у медицинского персонала в период пандемии.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе ООО Аквамарины Медикал СПА.РУ «Медицинский центр». В экспериментальном исследовании участвовало 40 человек медицинских работников, мужчины и женщины в возрасте от 28 до 52 лет.

Методики исследования: Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге; Диагностика состояния стресса (А.О. Прохоров); Опросник, определяющий склонность к развитию стресса (по Т.А. Немчину и Тейлору); Опросник «Утомление – Монотония – Пресыщение – Стресс» (А.Б. Леоновой); Методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» (разработана в ЛВМА им. С.М. Кирова).

Обратимся к описанию полученных в ходе психодиагностического исследования результатов.

Результаты диагностики с использованием методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации у медицинских работников

| Диагностируемые показатели | кол-во человек | в % |
|-----------------------------------|----------------|-------|
| Очень высокая стрессоустойчивость | 6 | 15,0% |
| Высокая стрессоустойчивость | 5 | 12,5% |
| Пороговая стрессоустойчивость | 15 | 37,5% |
| Низкая стрессоустойчивость | 14 | 35,0% |

Полученные в ходе психодиагностического исследования данные указывают на то, что в выборке исследования преобладают участники исследования с пороговыми и низкими значениями стрессоустойчивости. Так, в ходе исследования было определено, что 35% участников имеют низкий уровень стрессоустойчивости. Пороговую стрессоустойчивость имеют 37,5% участников исследования. Участники исследования с низким уровнем стрессоустойчивости испытывают выраженные трудности адаптации к текущим условиям, они подвержены стрессовым воздействиям в большей степени, чем участники

исследования с более высокими уровнями стрессоустойчивости и в большей степени имеют вероятность проявления невроза. Для участников исследования с пороговым уровнем стрессоустойчивости характерным является наличие определенного рода проблем и трудностей в нетипичных, непривычных условиях, которые могут спровоцировать негативные переживания и стресс.

Повышенный уровень стрессоустойчивости имеют 12,5% участников исследования, тогда как очень высокие значения данного показателя диагностируются у 15% медицинских работников, принимавших участие в исследовании. Участники исследования с такими значениями стрессоустойчивости в большинстве ситуаций ведут себя достаточно уверенно и спокойно. Они весьма устойчивы к стрессовым воздействиям и отличаются выносливостью, нервно-психической устойчивостью и способностью сохранять контроль за собственными поведенческими реакциями даже в условиях неопределенности и ситуациях, требующих быстрых решений.

Таким образом, можно говорить о том, что в выборке медицинских работников преобладают сотрудники, которые характеризуются пороговым и низким уровнем стрессоустойчивости. Для этих участников нетипичные ситуации могут рассматриваться как источник сильного стресса, сильным образом дезорганизующим деятельность и поведение.

Результаты диагностики особенностей состояния стресса с применением методики А.О. Прохорова представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики состояния стресса у медицинских работников (по А.О. Прохорову)

| Диагностируемые показатели | кол-во человек | в % |
|----------------------------|----------------|-------|
| Высокий уровень регуляции | 10 | 25,0% |
| Умеренный уровень | 17 | 42,5% |
| Слабый уровень | 13 | 32,5% |

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что высокий уровень способности к регуляции состояния стресса имеют 25% участников исследования. Эти медицинские работники в стрессовых ситуациях действуют достаточно уверенно и способны контролировать собственные эмоциональные реакции.

Умеренный уровень переживания стресса и самоконтроля собственного поведения в стрессовых ситуациях диагностируется у 42,5% участников исследования. Эти медицинские работники в стрессовых ситуациях не всегда ведут себя правильно и адекватно. В нетипичных ситуациях они могут утрачивать контроль за собственным состоянием и могут «выходить из себя».

Слабый уровень изучаемого показателя имеют 32,5% участников исследования. Для этих медицинских работников характерным является высокий уровень истощения и переутомления. Эти испытуемые достаточно часто теряют контроль в стрессовой ситуации.

В целом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о достаточно высоком уровне сходства полученных данных с результатами по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации. Полученные данные позволяют говорить о том, что большинство медицинских работников характеризуются слабым и умеренным уровнем способности к регуляции собственного поведения в стрессовой ситуации.

Обратимся к описанию результатов диагностики склонности к развитию стресса участников исследования, полученных с применением опросника Т.А. Немчина и Дж. Тейлора. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики склонности к развитию стресса у медицинских работников (по Т.А. Немчину и Дж. Тейлору)

| Диагностируемые показатели | кол-во человек | в % |
|-----------------------------|----------------|-------|
| Высокая стрессоустойчивость | 8 | 20,0% |
| Средняя стрессоустойчивость | 14 | 35,0% |
| Низкая стрессоустойчивость | 18 | 45,0% |

Полученные в ходе диагностики данные позволяют говорить о том, что большая часть участников исследования по результатам диагностики с применением методики Т.А. Немчина и Дж. Тейлора имеют сниженный уровень стрессоустойчивости. Доля участников исследования с низкими значениями стрессоустойчивости составляет 45%. Можно говорить о том, что эти лица характеризуются выраженной тревогой и склонностью к развитию эмоционального стресса.

Средний уровень стрессоустойчивости диагностируется у 35% участников исследования. Уровень стрессоустойчивости этих лиц в целом соответствует нормативным значениям, они успешно справляются с привычными трудностями и проблемами, вместе с тем, попадание в нетипичные или стрессогенные ситуации может способствовать формированию отдельных признаков и показателей эмоционального стресса.

Высокий уровень стрессоустойчивости имеют 20% участников исследования. Медицинские работники с высоким уровнем стрессоустойчивости могут характеризоваться как лица, испытывающие достаточно низкий уровень тревожности, а также способные эффективно противостоять жизненным трудностям и стрессам.

Результаты диагностики особенностей сформированности склонности к развитию стресса указывают на то, что большинство участников исследования характеризуются низким и средним уровнем стрессоустойчивости.

Результаты диагностики с применением опросника А.Б. Леоновой представлены в таблице 4.

**Результаты диагностики утомления, монотонии, пресыщения и стресса у медицинских работников
(по А.Б. Леоновой)**

| Диагностируемые показатели | Среднее | Ст. отклон. |
|----------------------------|---------|-------------|
| Утомление | 21,98 | 5,90 |
| Монотония | 19,63 | 5,10 |
| Психическое пресыщение | 18,20 | 4,51 |
| Стресс | 22,53 | 6,65 |

В качестве наиболее выраженных тенденций выступает тенденции к проявлению утомления (21,98), а также стресса (22,53). Тенденции к проявлению монотонии и психического пресыщения имеют несколько меньший уровень выраженности. Обратимся к описанию более детального анализа полученных в ходе исследования результатов.

Результаты диагностики позволяют говорить о том, что в выборке исследования преобладают лица с умеренным уровнем утомления (57,5%). Можно говорить о том, что эти участники испытывают определенное утомление, вместе с тем, оно носит адаптивный характер и существенным образом не сказывается на эффективности деятельности и осуществляемых профессиональных функций. Низкий уровень утомления диагностируется у 17,5% участников исследования. Проявления утомления для этих участников в целом не характерны – эти участники не испытывают усталости, тогда как работоспособность имеет достаточно высокий уровень.

Выраженное утомление диагностируется у 17,5% участников исследования. Для участников исследования с таким проявлением утомления характерным является ощущение усталости и выраженное снижение эффективности работоспособности. Высокий уровень утомления диагностируется у 7,5% участников исследования – медицинских работников, которые принимали участие в исследовании. Для этих участников исследования характерным является проявление усталости, различные проявления соматических нарушений в форме головных болей, сниженного времени реакций, нервозности и дискомфорта. Участники исследования с выраженным и высоким уровнем утомления имеют сниженный уровень работоспособности и продуктивности деятельности в целом.

Применительно показателей монотонии было выявлено, что умеренный уровень данного состояния диагностируется у 55% участников исследования. Можно говорить о том, что участники исследования характеризуются несколько сниженным уровнем сознательного контроля за исполняемой деятельностью, а также проявления сонливости и скуки. Низкие значения монотонии диагностируется у 17,5% участников исследования. Эти участники могут характеризоваться как лица, не проявляющие монотонии в каком-либо виде.

Повышенный уровень монотонии диагностируется у 17,5% участников исследования. Те медицинские работники, которые имеют выраженную монотонию, могут характеризоваться как лица, испытывающие выраженным стремлением к смене деятельности, а также имеют желание сменить деятельность.

Применительно показателя психического пресыщения медицинских работников можно отметить, что большинство участников исследования характеризуются умеренным (50%) и низким уровнем (40%) проявления данного показателя. Участники исследования с низким уровнем пресыщения могут характеризоваться как лица, которые не склонны отказываться от текущей деятельности и не ориентированы на ее смену в пользу иного рода активности. Эти участники не считают, что их деятельность является простой и необязательной, имеющей достаточно высокий уровень полезности и осмысленности. Выраженное психическое пресыщение имеют 10% участников исследования, эти участники в целом неприемлют слишком простой работы или той деятельности, которая считается ими как имеющая низкий уровень осмысленности.

Применительно показателя стрессам было установлено, что умеренный уровень стресса имеют 47,5% принимавших участие в исследовании лиц. Низкий уровень проявления стресса диагностируется у 17,5% медицинских работников, которые принимали участие в исследовании. Можно говорить о том, что эти участники в целом не испытывают существенных неудобств применительно осуществляемой деятельности, не имеют выраженного напряжения. Следует отметить, вместе с тем, что участники с умеренным уровнем стресса могут характеризоваться как лица, склонные к дезорганизации и проблемам в осуществляемой деятельности в случае критических и нетипичных обстоятельств деятельности.

Выраженный стресс диагностируется у 20% участников исследования. Эти лица могут характеризоваться как проявляющие повышенный уровень мобилизации психологических и энергетических ресурсов. Эти участники испытывают выраженное напряжение, тогда как эффективность осуществления деятельности в целом снижена. Высокий уровень проявления стресса диагностируется у 15% участников исследования. Эти лица имеют выраженные стрессовые реакции, что сказывается в целом негативным образом на эффективности осуществляемой деятельности.

Таким образом, в качестве типичных особенностей медицинских работников можно отметить преобладание в выборке исследования с умеренным уровнем проявления психического пресыщения, стресса, утомления и монотонии.

Определено, что в выборке исследования примерно треть участников характеризуются высоким уровнем проявления стресса, что обуславливается, по-видимому, характером осуществляемой профессиональной деятельности и общим уровнем напряженности труда.

Обратимся к описанию результатов диагностики с использованием методики определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» (разработана в ЛВМА им. С.М. Кирова). Результаты диагностики представлены в таблице 5.

**Результаты диагностики нервно-психической устойчивости у медицинских работников
(разработана в ЛВМА им. С.М. Кирова)**

| Диагностируемые показатели | кол-во человек | в % |
|----------------------------|----------------|-------|
| Неудовлетворительная НПУ | 12 | 30,0% |
| Удовлетворительная НПУ | 16 | 40,0% |
| Хорошая НПУ | 10 | 25,0% |
| Высокая НПУ | 2 | 5,0% |

Полученные в ходе исследования результаты указывают на то, что преобладающей в выборке исследования являются группа лиц с удовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости (40%). Можно говорить о том, что эти лица могут характеризоваться как способные достаточно эффективно противостоять привычным стрессам. Вместе с тем, существует вероятность дезорганизации деятельности или же нервно-психических срывов в ситуациях, которые характеризуются экстремальным характером течения. Неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости имеют 30% участников исследования. Эти лица могут характеризоваться как имеющие высокий уровень нервно-психических срывов. Хороший уровень нервно-психической устойчивости диагностируется у 25% медицинских работников, тогда как высокий уровень нервно-психической устойчивости выявлен у двух участников исследования (5%). Эти участники характеризуются сравнительно низкой вероятности дезорганизации деятельности под влиянием стрессоров трудовой деятельности. Эти участники имеют высокий уровень устойчивости деятельности даже в трудных условиях труда.

Результаты диагностики позволяют заключить, что для медицинских работников характерным является преимущественно удовлетворительная и неудовлетворительная нервно-психическая устойчивость.

Выводы. Таким образом, подводя итоги проведенного эмпирического исследования можно заключить, что в выборке исследования преобладают лица с умеренным и низким уровнем стрессоустойчивости, а также с умеренным и повышенным уровнем стресса. Данные обстоятельства указывают на то, что характер профессиональной деятельности в условиях пандемии существенным образом сказывается на актуальном психологическом статусе медицинских работников. Полученные данные обуславливают значимость осуществления целенаправленной деятельности формирования стрессоустойчивости медицинских работников.

Выводы.

1. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб: Питер, 2009. – 500 с.
2. Темрокова С.Б. Профессиональное выгорание медицинских работников: причины и последствия [Электронный ресурс] / С.Б. Темрокова // Режим доступа: <https://www.ppip.idnk.ru/index.php/-2-2013/9-2011-02-24-12-27-14/-3-2011/294-2011-09-28-11-01-37> (дата обращения: 09.04.2021)
3. Хавкина, И.В. Психологические факторы и условия профессиональной деятельности врача [Электронный ресурс] / И.В. Хавкина // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-i-usloviya-professionalnoy-deyatelnosti-vracha/viewer> (дата обращения: 09.04.2021)

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Чертовикова Анастасия Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ОСУЖДЕННЫХ ЗА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Аннотация. Автором обозначена проблема исследования ценностно-смысловой сферы личности в психологии, актуальность изучения ценностно-смысловой сферы осужденных в пенитенциарной психологии. Представлены результаты эмпирического исследования ценностно-смысловой сферы осужденных за насильственные преступления, в рамках которого у них выделены доминирующие ценности и смысложизненные ориентации в сравнении с осужденными за корыстные преступления.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, ценности, смысложизненные ориентации, пенитенциарная психология, осужденные, осужденные за насильственные преступления, осужденные за корыстные преступления, содержание ценностно-смысловой сферы осужденных.

Annotation. The author outlines the problem of studying the value-semantic sphere of personality in psychology, the relevance of studying the value-semantic sphere of convicts in penitentiary psychology. The article presents the results of an empirical study of the value-semantic sphere of those convicted of violent crimes, within the framework of which they have highlighted the dominant values and life-meaning orientations in comparison with those convicted of mercenary crimes.

Keywords: the value-semantic sphere of personality, values, life-meaning orientations, penitentiary psychology, convicts, convicted of violent crimes, convicted of mercenary crimes, the content of the value-semantic sphere of convicts.

Введение. В последнее время в психологии наблюдается все больший интерес к изучению личности как субъекту изменений в своей жизни. Осознается важность понимания мира как единого целого и значимость ценностных и смысловых составляющих в жизни каждого человека. В свою очередь, система ценностей и смыслов образуют ценностно-смысловую сферу, которая представляет собой важную составляющую в структуре личности, определяющую ее направленность, при этом являясь наивысшим уровнем контроля поведения личности в социуме.

В психологической науке на современном этапе развития общества наблюдается возрастающий интерес к изучению одного из компонентов личностной мотивации – ценностно-смысловой сферы. Изучению ценностно-смысловой сферы личности посвящены исследования таких отечественных психологов, как А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Е.А. Березина, А.В. Капцова, Ю.А. Шмидта, А.Н. Леонтьева, Б. Ольшанского, А.В. Серого, М.С. Яницкого и многих других.

Ценностно-смысловая сфера личности – это функциональная система, которая создает смыслы и цели человеческой жизни и регулирует пути их достижения. Ценностно-смысловая сфера включает в себя два основных компонента – систему ценностных ориентаций и систему личностных смыслов. Представленные компоненты тесно связаны с понятием личности, так как они тесно связаны с изучением человеческого поведения.

Ценности играют роль важного связующего звена между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром. Ценности обычно понимаются как идеальные цели общества, социальной группы или отдельного человека. Кроме того, значения представляют собой определенную точку отсчета при оценке определенных событий. Таким образом, ценности задают направление действий и мыслей людей, служат образцами для оценки и сравнения желаемого и действительного [2, с. 28].

Ценности включают в себя три компонента:

– когнитивный компонент, который объясняет, отражая социальные функции данной ценности в социальном мире, а смысл – как «смысл для самого себя». Эти два компонента могут перекрывать или частично перекрывать друг друга. Именно ценности, имеющие личностный смысл для человека, становятся регуляторами и ориентирами его жизни и поступков;

– эмоциональный компонент – это переживание ценностного состояния. По мнению В. Дильтея, эмоции, чувства представляют собой личностное выражение ценностей;

– поведенческий компонент, который представлен реализацией принятой личностью ценности в поведении и деятельности.

Вместе с понятием «ценность» существует ряд сходных категорий, которые, так или иначе, выделяют ту или иную сторону или функцию, выполняемую ценностью. Прежде всего, это социальные и личностные ценности, а также ценностные ориентации. Понятия «социальные ценности» и «личностные ценности» обычно подчеркивают их принадлежность к определенной общности людей (обществу в целом, социальной группе) или к самому индивиду. Они обычно рассматриваются вместе, либо в тесных отношениях, либо в оппозиции друг к другу [4, с. 103].

Социальные ценности, выступающие в качестве неких общественных идеалов, выработанных общественным сознанием, усваиваются индивидом в процессе социализации и формируют ценностные структуры личности, то есть трансформируются в личностные ценности.

Преобладание различных ценностей в любом обществе определяет их иерархию. Несмотря на существование общих ценностей в обществе, каждый человек имеет индивидуальную иерархию личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между социальным личностным бытием. Ценности непостоянны, они меняются со временем в результате исторической деятельности людей, так же как меняются сами люди [1, с. 64].

Вопрос о ценностях и смыслах личности широко отражен в теоретических и эмпирических исследованиях, но современное состояние психологического знания характеризуется несоответствием между очевидной значимостью в динамично меняющейся российской культуре и степенью систематичности, комплексности и обширности исследований в этой области. Таким образом, несмотря на огромный объем исследований, необходимо отметить неоднозначность научных представлений, как в целом, так и в части отдельных компонентов ценностно-смысловой сферы.

Изложение основного материала статьи. Ценностно-смысловая сфера – это высший уровень регуляции социально значимого поведения, системообразующая основа личности. Нарушения ее развития часто приводят к потере интереса к жизни, приводят к ощущению бесцельности существования. Это может спровоцировать активный поиск новых стимулов и сделать личность более уязвимой и уязвимой к негативному влиянию антисоциальных групп. В условиях пенитенциарной системы этот риск для осужденных значительно возрастает.

Ценностно-смысловая сфера играет немаловажную роль в поведении человека, находящегося в исправительном учреждении (А.А. Истомина, А.С. Михлин, В.Ф. Пирожков, А.Р. Рагинов, Г.Ф. Хохряков, В.В. Яковлев и др.). Как показывают результаты ряда исследований, у человека, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, рушится прежняя система ценностей, и он начинает формировать новую, в зависимости от трудности своего положения, от эмоционального потрясения, переживания новых эмоциональных состояний [3, с. 212].

Ценностно-смысловая сфера является центральным, ядерным образованием личности, и, воздействуя в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации, обуславливает общую направленность его жизни. В этой связи изучение содержательных особенностей ценностно-смысловой сферы осужденных позволит осуществлять профилактику негативных установок и способствовать преодолению дальнейшей деформации смысловой сферы личности осужденного как необходимого условия успешной адаптации в обществе после освобождения.

Целью эмпирического исследования стало изучение особенностей ценностно-смысловой сферы осужденных за насильственные преступления. Для реализации данной цели был осуществлен сравнительный анализ содержания ценностно-смысловой сферы осужденных за насильственные и корыстные преступления. В качестве психодиагностических методов исследования были использованы такие методики, как опросник «Обзор ценностей» Ш. Шварца и методика «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.

Совместно со Смирновой Е.С. было проведено исследование на базе ФКУ ИК-2 УФСИН России по Ульяновской области. Участниками исследования стали 50 осужденных мужского пола за насильственные и корыстные преступления в возрасте от 33 до 40 лет, осуждены были впервые. Выборка была разделена на две группы: в экспериментальную группу вошли 25 осужденных за насильственные преступления, в контрольную – 25 осужденных за корыстные преступления. Экспериментальная и контрольная группы были примерно сбалансированы по следующим критериям: возраст, образование, семейное положение, срок лишения свободы, срок уже отбытого наказания. Для сравнения содержания ценностно-смысловой сферы осужденных за насильственные и корыстные преступления был использован U-критерий Манна-Уитни.

Рассмотрим полученные результаты. При анализе и интерпретации результатов опросника ценностных ориентаций Ш. Шварца важно учитывать, что диагностируются два различных типа ценностей:

1. Нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структура ценностей, оказывающая наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющаяся в реальном социальном поведении.

2. Ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности.

В таблице 1 представлены в сравнении показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов среди осужденных экспериментальной и контрольной группы.

Сравнение типов ценностей на уровне нормативных идеалов у осужденных экспериментальной и контрольной группы

| Обзор ценностей | Ранговые показатели | | Уровень статистической значимости |
|----------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------------------|
| | Экспериментальная группа | Контрольная группа | |
| 1) Конформность | 4 | 3 | – |
| 2) Традиции | 7 | 9 | 0,05 |
| 3) Доброта | 1 | 5 | 0,01 |
| 4) Универсализм | 6 | 7 | – |
| 5) Самостоятельность | 3 | 4 | – |
| 6) Стимуляция | 10 | 10 | – |
| 7) Гедонизм | 8 | 6 | 0,05 |
| 8) Достижения | 5 | 2 | 0,05 |
| 9) Власть | 9 | 8 | – |
| 10) Безопасность | 2 | 1 | – |

Значимыми нормативными приоритетами осужденных за насильственные преступления являются следующие: «доброта», «безопасность», «самостоятельность», «конформность». Осужденные за корыстные преступления на первые места ставят следующие ценности: «безопасность», «достижения», «конформность», «самостоятельность», «доброта».

Сравнивая результаты обеих групп, можно увидеть, что значения по шкалам находятся практически в одном числовом диапазоне. Но несмотря на то, что доминирующее значение, как в первой, так и во второй группах испытуемых принадлежит одним и тем же ценностям, они занимают разные ранговые значения.

В результате сравнительного анализа данных по первой части методики, отражающей наиболее устойчивые представления человека о том, как действовать, тем самым определяя его жизненные принципы поведения, были обнаружены существенные различия в следующих ценностях: «достижения», «традиции», «доброта», «гедонизм».

Высокие показатели по значению «достижение» (при $p \leq 0,05$), и второе место в рейтинговой позиции определяют доминирующее положение этой ценности для группы лиц, осужденных за корыстные преступления, в отличие от группы лиц, осужденных за насильственные преступления. Соответственно, эти показатели свидетельствуют о необходимости достижения контрольной группой личностного успеха через проявление компетентности в соответствии с социокультурными стандартами, что влечет за собой социальное одобрение. В то время как в группе осужденных за насильственные преступления эта величина занимает нейтральную позицию (пятый ранг). Низкие значения ценности «традиции» (при $p \leq 0,05$) наблюдаются как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Однако обработка данных выявила различия высокой значимости, так у осужденных за насильственные преступления по рангу данная ценность стоит выше, чем у осужденных за корыстные преступления. Этот факт, на наш взгляд, можно объяснить тем, что для группы лиц, осужденных за насильственные преступления, уважение и принятие обычаев и идей, соответствующих криминальной субкультуре, являются актуальными и значимыми ценностями, в то время как показатели в группе осужденных за корыстные преступления свидетельствуют об обратном. Различия присутствуют также в ценностях «доброта» (при $p \leq 0,01$) и «гедонизм» (при $p \leq 0,05$). Шкала «доброта» у осужденных экспериментальной группы находится на первом месте, а у осужденных контрольной группы на пятом. Как и в первой, так и у второй группы данная ценность находится в первой пятёрке ценностей, однако осужденные за насильственные преступления ставят доброту намного выше по значимости, нежели чем осужденные за корыстные преступления. Это может свидетельствовать о том, что осужденные за насильственные преступления в условиях лишения свободы стараются держаться в группе, начинают ценить дружбу, становятся верными друзьями. Возможно, это сказывается за счет того, что в пенитенциарном учреждении очень сложно быть одиночкой, тем более осужденным за насильственные преступления. Возможно, после совершения преступления от общения с ними отказались друзья и родственники, поэтому они и находят друзей среди людей их окружающих.

Шкала «гедонизм» у осужденных экспериментальной группы находится на восьмом месте по значимости, в отличие от осужденных контрольной группы, у которых данная ценность располагается на шестом месте. Мотивационная цель данного типа определяется наслаждением и удовольствием. Осужденные, находясь в местах лишения свободы, не могут вести полноценный образ жизни и наслаждаться ей, а значит, данная ценность отходит на последнее место, так как они еще не скоро смогут довольствоваться жизнью в полной мере.

В таблице 2 представлены в сравнении показатели значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов среди осужденных экспериментальной и контрольной группы.

Таблица 2

Сравнение типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов у осужденных экспериментальной и контрольной группы

| Обзор ценностей | Ранговые значения | | Уровень статистической значимости |
|----------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------------------|
| | Экспериментальная группа | Контрольная группа | |
| 1) Конформность | 4 | 6 | 0,05 |
| 2) Традиции | 6 | 9 | 0,01 |
| 3) Доброта | 1 | 3 | 0,05 |
| 4) Универсализм | 5 | 5 | – |
| 5) Самостоятельность | 2 | 1 | – |
| 6) Стимуляция | 9 | 8 | – |
| 7) Гедонизм | 7 | 7 | – |
| 8) Достижения | 8 | 4 | 0,01 |
| 9) Власть | 10 | 10 | – |
| 10) Безопасность | 3 | 2 | – |

Как видно из таблицы, значимыми индивидуальными приоритетами осужденных за насильственные преступления являются следующие: «самостоятельность», «доброта», «безопасность», «конформность». Осужденные за корыстные преступления на первые места ставят такие ценности, как: «самостоятельность», «безопасность», «доброта», «достижения».

Сравнительный анализ результатов по второй части опросника, более зависимой от внешней среды, например, также демонстрирует наличие значимых различий по ряду ценностей между двумя группами испытуемых.

Значимые различия на уровне индивидуальных приоритетов были обнаружены по следующим ценностям: «доброта», «конформность», «традиции», «достижения».

Высокие показатели ценности «доброта» наблюдаются как в группе осужденных за корыстные преступления (третий ранг), так и в группе осужденных за насильственные преступления (первый ранг). Выявленные достоверные различия (при $p \leq 0,05$) по этому показателю свидетельствуют о том, что для осужденных за насильственные преступления характерно проявление позитивного взаимодействия, осознание необходимости принадлежности и обеспечение благополучия своей группы. Эта ценность не только доминирует на уровне нормативных идеалов личности, осужденной за насильственные преступления, но и является вершиной в их иерархической структуре ценностей.

В целом высокие показатели этой ценности в обеих группах испытуемых проявляются в том, что осужденные экспериментальной и контрольной групп характеризуются значимостью таких ценностей, как «полезность», «лояльность», «снисходительность», «честность», «ответственность», «дружба» и «зрелая любовь» в пределах своей референтной группы.

Выявленные значимые различия в шкале «достижения» (при $p \leq 0,01$) свидетельствуют о высокой значимости в поведении стремления продемонстрировать компетентность в соответствии с социальными стандартами с целью социального одобрения для группы лиц, осужденных за корыстные преступления (4-й ранг). В то время как в группе лиц, осужденных за насильственные преступления, эта ценность не проявляется по отношению к детерминации поведения.

Видимые различия были выявлены среди ценностей «конформность» (при $p \leq 0,05$) и «традиции» (при $p \leq 0,01$). Данные ценности находятся рядом по значимости в выборе осужденных за насильственные преступления. Однако, ценность «конформность» находится в пятерке наиболее важных ценностей, для осужденных экспериментальной группы, в отличие от осужденных контрольной группы, у которых данная ценность стоит на шестом месте. Ценность «конформность» описывается, как сдерживания себя от действий, которые могут причинить вред другим. Ценность «традиции» объясняется, следованием традиций, норм и правил, которые действуют в обществе. У осужденных контрольной группы данная ценность стоит почти на последнем месте по значимости, в отличие от осужденных экспериментальной группы. Осужденные за насильственные преступления могут в какой-то мере следовать традициям и нормам, так как, как отмечалось выше, они стараются держаться в группах и не противоречить их правилам поведения.

Далее представлен сравнительный анализ показателей смысложизненных ориентаций у осужденных за насильственные и корыстные преступления (см. таблицу 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций у осужденных экспериментальной и контрольной группы

| Смысложизненные ориентации | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Уровень статической значимости |
|--|--------------------------|--------------------|--------------------------------|
| Осмысленность жизни | 92,5 | 101 | 0,01 |
| Процесс жизни | 27,1 | 29,3 | – |
| Цели в жизни | 28,5 | 32,4 | 0,05 |
| Результативность жизни | 23,3 | 24,9 | – |
| Локус контроля – Я | 19,2 | 22,2 | 0,05 |
| Локус контроля – жизнь или управляемость жизни | 24,2 | 26,6 | – |

Результаты теста «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева показали, что группа осужденных за корыстные преступления, имеет более высокие баллы по всем шкалам, по сравнению с группой осужденных за насильственные преступления. Получены значимые различия по таким шкалам, как «Осмысленность жизни», «Цели в жизни», «Локус контроля – Я».

Как показано в таблице 3 осужденные за насильственные преступления по шкале «Цели в жизни» имеют низкие значения по сравнению с осужденными за корыстные преступления (при $p \leq 0,05$). Таким образом, у этой части осужденных не так много целей, направленных на будущее, придающих жизни осмысленность.

Различия по шкале «Локус контроля – Я» (при $p \leq 0,05$), свидетельствуют о том, что осужденные за корыстные преступления в большей мере относят себя к сильным личностям, которые обладают свободой выбора, тогда как осужденные за насильственные преступления преимущественно не верят в свои силы.

Шкала «Осмысленность жизни» отображает общий уровень осмысленности жизни. Данные по этой шкале показывают (при $p \leq 0,01$), что осужденные за насильственные преступления в меньшей степени осознают цели и смысл собственной жизни в отличие от осужденных за корыстные преступления.

Выводы. В ходе исследования было выявлено что, в группе лиц, осужденных за насильственные преступления, наблюдается умеренный уровень общего внутреннего конфликта ценностей и их наличия. Это говорит о том, что пребывание в исправительных учреждениях приводит к упрощению системы ценностных ориентаций и актуализации более низких терминальных ценностей. В процессе отбывания наказания осужденные становятся более «интернализированными», и это отражается в изменении их ориентации в сфере сознания. Испытуемые меньше ориентируются на смысл жизни, что значительно снижает общий смысл их существования. Для осужденных за насильственные преступления важными ценностями являются «доброта», «конформизм» и «традиции». Осужденные ориентируются на помощь другим людям, для них важно выбор хорошего окружения, создание дружеских отношений в коллективе. Осужденные за насильственные преступления следуют и подчиняются традициям, нормам и правилам, которые действуют в их среде.

Знание содержания ценностно-смысловой сферы осужденных необходимо для сотрудников пенитенциарных учреждений в целях разработки возможных направлений работы по изменению внутреннего мира осужденных, что

позволит приобщить их к более широкому кругу ценностей, сориентировать на перспективу, на построение отдаленных целей, а не на реализацию сиюминутных потребностей, что будет способствовать ресоциализации осужденных.

Литература:

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 64-65.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Маркова А.Т. Роль ценностно-смысловой сферы в психокоррекционной работе с осужденными // III Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (к 20-летию вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации): сб. тез. выступ. и докл. участников (г. Рязань, 21-23 нояб. 2017 г.): в 8 т. – Рязань: Академия ФСИН России, 2017. – С. 212-220.
4. Хохряков Г.Ф., Голубев В.П. Ценностные ориентации и их влияние на противоправное поведение осужденных // Социально-психологические проблемы профилактики правонарушений в исправительно-трудовых учреждениях: Сб. науч. тр. – Рязань, 1982. – С. 105-106.

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Яблонских Юлия Павловна

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

кандидат психологический наук, доцент Дроздова Наталья Владимировна

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

ИНФОСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема инфосоциализации подрастающего поколения, определяемая как четко структурированный процесс информационного становления личности, связанный с увеличением информационных связей личности, среди которых наибольшей популярностью пользуются компьютерные игры.

Ключевые слова: подросток, социализация личности, инфосоциализация личности, этапы инфосоциализации, компьютерные игры, Интернет-зависимость.

Annotation. This article discusses the problem of infosocialization of the younger generation, defined as a clearly structured process of informational formation of personality associated with an increase in personal information connections, among which the most popular are computer games.

Keywords: teenager, personality socialization, infosocialization of personality, stages of infosocialization, computer games, Internet addiction.

Введение. В настоящее время в современном мире одной из основных проблем общественного развития выступает гармонизация взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью, то есть ее социализация. В ходе социализации происходит формирование социальных качеств, свойств, деяний и умений, благодаря которым человек становится дееспособным участником социального взаимодействия. В связи с этим в настоящее время является проблема инфосоциализация подрастающего поколения посредством компьютерных игр.

Изложение основного материала статьи. В современном информационном обществе к традиционному пониманию социализации личности добавляются дефиниции такого феномена, как инфосоциализация.

Быстрые и бурные изменения в современном социуме, связанные со стремительным ростом информационно-коммуникационных технологий, свидетельствуют о том, что инфосоциализацию подрастающего поколения можно рассматривать как определенный процесс информационного становления личности, связанный с увеличением информационных связей личности, среди которых наибольшей популярностью пользуются компьютерные игры, захватывающие с каждым годом все большее внимание подростков.

Инфосоциализация выступает качественно новой ступенью социализации. В связи с популярностью компьютерных технологий, изменяются процессы освоения окружающей (виртуальной в том числе) среды и взаимодействия с действительностью. Развитие информационного общества стимулирует изменение процессов информационной социализации личности и способствует формированию качественно новой, информационной культуры. Для современного человека информационная картина мира становится образом реальности, совокупностью знаний, соотношений главных и периферических аспектов. Личность структурирует знания об окружающем мире в той системе понятий, которая соответствует его этапу развития, и этапу развития общества в целом.

В современном мире феномен компьютерных игр занимает устойчивое место в жизни почти каждого подростка и многих взрослых. Игровое пространство представляет собой платформу, предоставляющую игрокам возможность реализовываться, поэтому компьютерные игры можно назвать сильнейшим средством инфосоциализации. В научной психолого-педагогической литературе большой акцент делается на необходимости психолого-педагогического сопровождения подростков в информационном пространстве; на оказании подросткам помощи и поддержки специалистами различного уровня, а также их родителями.

Компьютерные игры на сегодняшний день широко используются в целях развития когнитивных функций мозга, формировании необходимых навыков, коррекции нарушений развития, а также в медицинских целях. Но практического целенаправленного использования игр для развития инфосоциализации в научном мире не производилось. Как правило, развитие данной сферы посредством компьютерных игр у подростков происходит стихийно-педагогического вмешательства в подобный процесс обычно не производится. Возможно, причиной подобного упущения является отсутствие практики совместной работы специалистов подобного направления и разработчиков компьютерных игр.

Компьютерные игры открывают подросткам новые миры, красочные, с невероятно развернутой сюжетной линией. В виртуальном мире нам под силу стать храбрейшим главным героем, спасающим мир, окунуться в морские глубины, отправиться в прошлое, в будущее, выйти на поле сражения с мифическими существами, и, наконец, выиграть и чувствовать себя победителем, или проиграть, потерять все и... начать сначала!

Проблему инфосоциализации подростков посредством компьютерных игр изучали: А.Е. Войскунский, С.Г. Григорьев, А.В. Ермоленко, М.С. Иванов, Н.А. Цой и др.

Понятие термина «социализация» в истории подвергалось изменениям. В XIX веке после интерпретации понятия «социализация» К.Марксом, который с своей концепцией процесс развития индивида напрямую соотносил с изменениями окружающего его мира. Личность изменяется в ходе взаимодействия с обществом, обретая смысл в хранении и отражении всех общественных отношений. К. Маркс придавал приоритет социализации человека – как главному условию для дальнейшей культурной, творческой жизнедеятельности [2].

Согласно бихевиористскому учению Дж. Уотсона, индивид, методом «проб и ошибок» определяет «удачные» действия, которые позволяют ему получить позитивную реакцию со стороны социума [9]. С точки зрения психоаналитической теории З. Фрейда учение о процессе социализации рассматривается как более сложная теория, в которой сама личность здесь рассматривается как определенная система, включающая в себя несколько подсистем. Первая подсистема включает в себя определенную совокупность генетически унаследованных импульсов, которые получили название «ид»; все внешние воздействия, влияние общества находят свое отражение в подсистеме – «суперэго», в которой происходит процесс передачи социокультурных норм определенной социума. Между вышеназванными двумя противоположностями личности возникает конфликт, так как суперэго ограничивает естественные, инстинктивные позывы. Чтобы разрешить данные противоречия человек начинает искать компромисс, что приводит к возникновению своей специфической манеры поведения. Это свидетельствует о третьей составляющей личности – «эго». Таким образом, в психоанализе социализация трактуется как определенный процесс, в котором влияние общества проникает только в одну сферу – суперэго. Таким образом, интериоризированные образы и модели поведения проходят сложный процесс поиска компромиссов между всеми подсистемами (сферами) социализации [13, 14].

Следующая модель социализации была разработана американским ученым Дж. Г. Мидом. Он выявил психический механизм индивида, который позволяет усваивать общественные нормы и актуализируется только во взаимодействии с другими людьми. Этот процесс Дж. Г. Мид назвал «самостью» (self), которая состоит из двух составляющих «Я» (I) и «мне/меня» (Me). Первая предоставляет возможность спонтанной, естественной реакции на внешние раздражители. Вторая отражает установки общества [4]. Процесс социализации, согласно этой теории проходит несколько этапов. Первый – имитация. На ней индивид учится принимать на себя роль другого, человек копирует поведение окружающих, не осознавая этого. После этого идет игровой этап, когда индивид проигрывает определенные роли. Третий этап – этап коллективной игры. На этой стадии возникает понимание законов и норм поведения в социуме [7, 12].

В современном обществе к стандартному понятию социализации прибавляется новая ступень – инфосоциализация. Инфосоциализацию можно определять одновременно и как процесс и как результат личности, представляющий актуальный опыт социума, направленный на работу с любой информацией и информационно-коммуникативными технологиями. В качестве основной цели инфосоциализации личности выступает освоение норм, ролей и правил современного информационного общества. Также как и с социализацией, индивид не только усваивает опыт (в этом случае информационный) но и перерабатывает его в общественные ориентации, ценности [4]. Стоит принять во внимание факт не просто прибавления нового опыта к уже имеющемуся. Индивид вынужден демонстрировать способность преобразовывать его и воспроизводить, а это требует от личности проявления активности, а значит стремления к развитию [6].

Совокупность информационного и социально-педагогического подходов составляет основу проекции развития информационной культуры личности [1]. С точки зрения методологии данного подхода эффективным выступает комплексное психолого-педагогическое средство, состоящее из трех компонентов (понятийный – основные понятия, используемые в профессиональной психолого-педагогической деятельности; содержательный как совокупность основных идей и принципов (правил) осуществления профессиональной психолого-педагогической деятельности; технологический – методы, приемы и способы профессиональной психолого-педагогической деятельности, наиболее точно соответствующими данному подходу [4]. Информационная деятельность в данном подходе становится опорой функционирования и принятия решений в разнообразной деятельности в обществе [11].

Тенденция к ускорению прогресса в современном обществе демонстрирует процесс информационного становления личности, начало которого можно наблюдать с первых минут жизни в информационном пространстве. С первых минут, и на протяжении всего процесса социализации индивид открывает для себя разнообразные виды информационной деятельности.

Анализ научных работ по проблеме инфосоциализации подростков позволил выделить этапы инфосоциализации:

- инфоадаптация – включение в информационное пространство, принятие законов и требований функционирования информационной среды;
- инфоинтеграция – стадия, позволяющая сделать осознанный выбор видов и форм информационной деятельности, включенность и самостоятельность индивида в информационном пространстве;
- инфоактивность – способность личности влиять на информационные потоки, когда в этом есть необходимость [5].

Рассмотрим возможные уровни инфосоциализации личности: При низком уровне индивид демонстрирует слабое владение информационной грамотностью, испытывает нехватку информации для разрешения задач, может отвергать нормы информационной этики, иметь низкую способность к оценке собственной деятельности, низкую активность.

Переходя на средний этап инфосоциализации индивид начинает проявлять познавательную активность в освоении ИКТ, пытается применить эти знания в учебной и внеучебной деятельности, но с недостаточным владением методами оценивания собственной деятельности.

Высокий уровень инфосоциализации проявляется с появлением продуктивности личности, которая возникает в связи с повышением способности к планированию, постановки цели при обращении с информационной технологии. Что способствует овладению социальными навыками индивидов, активно включенных в информационную деятельность. В.И. Слободчиков характеризует информационную среду как воспитывающее пространство, которое увлекает, охватывает и может программировать поведение [10], Т.П. Кадубец заостряет внимание на том, что в ходе активного освоения ИКТ, учащийся воспринимает и усваивает информационные знания, умения и навыки. В наше время информатизация общества имеет стремительный темп, что порождает социальные риски для населения. В связи с этим общество озабочено последствиями перехода на качественно новый уровень развития взаимодействия человека и техники.

В современном мире общепризнан факт влияния виртуальной жизни на современного подростка. Проанализировав доступные работы ученых, заинтересовавшихся в данной теме, можно сделать вывод, что у большинства мыслителей принято влияние информационной среды на подростка воспринимать в негативном свете – разработано множество трудов на тему «пагубной компьютерной зависимости». Подростки, проявляя свое естественное желание продемонстрировать себя, повзрослевшего, стараются подражать внешним признакам «взрослого» и пользоваться привилегиями, рассчитанных на взрослую, окрепшую психику. Кроме того, безыменность безнаказанность действий в интернете дает подростку свободу действий, которую не каждый использует правильно. Стоит ли говорить о необходимости обучения подростков продуктивного освоения информационных технологий?

Педагоги, родители, школьные психологи являются агентами социализации школьников, призваны развивать способность к адаптации не только в реальной жизни, но и в информационной. Хотя, почему деятельность в

информационной среде тоже нельзя назвать реальной? Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что инфосоциализация – это качественно новая ступень социализации, стремительно завоевавшая внимание современного научного мира. В обществе, активно использующем дары цивилизации, в частности компьютерные технологии, не могут не изменяться процессы освоения окружающей (виртуальной в том числе) среды и взаимодействия с действительностью. Для каждого человека информационная картина мира становится образом реальности, совокупностью знаний, соотношений главных и периферических аспектов. Развитие информационного общества стимулирует изменение процессов инфосоциализации личности и способствует формированию качественно новой, информационной культуры. При анализе возможного влияния компьютерных игр на подростка, нельзя не принять во внимание довольно широко распространенное понятие «компьютерная зависимость».

Компьютерная зависимость – форма ухода от реальности, которая оказывает травмирующее действие на личность [8]. Как и в любом виде зависимости, факт ухода от реальности очевиден всем окружающим, кроме самого пострадавшего. Такой эффект особо распространен среди подростков, имеющих неокрепшую психику и небольшое количество жизненного опыта.

Выводы. Таким образом, в настоящее время в связи с популярностью компьютерных игр актуализировались вопросы их возможного влияния на психические особенности личности и инфосоциализированности как результата процесса ее инфосоциализации. Особенно остро стоит вопрос о возможных последствиях увлеченности компьютерными играми среди подростков и возможности использования компьютерных игр как средство актуализации положительных качеств как развитого уровня инфосоциализации. Компьютерные игры, являясь игровой ареной, содержат в себе огромный потенциал развития личности игроков-подростков: развитие коммуникации; уважительно относится к товарищам и соперникам в игре; развивать способность к рефлексии своих чувств и ощущений, к умению сдерживать эмоции и агрессию; развитие познавательных психических процессов (памяти, внимания, зрительного восприятия, воображения) и др.

Использование компьютерных игр в системе, соблюдение свода этических и здоровьесберегающих правил может стать точкой для превращения компьютерных игр из объекта аддикции, поглощающей жизненные ресурсы, в современный, интересный подросткам инструмент разностороннего развития личности.

Литература:

1. Ахаян, А.А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся: Науч.-метод. Материалы / А.А. Ахаян. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 126 с.
2. Василькова, Т.А. Социальная педагогика: педагогический опыт и методы работы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.А. Василькова. – М.: ИЦ Академия, 2010. – 208 с.
3. Григорьев, С.Г. Анализ анкетирования интернет-пользователей, имеющих опыт on-line-игры / С.Г. Григорьев, В.А. Мильчакова, Д.Г. Рыбалтович // Вестник психотерапии. – 2012. – № 46. – С. 68-81.
4. Жданова, С.Н. Информационная культура социального педагога: учебное пособие для бакалавров / С.Н. Жданова, М.А. Валеева, Ю.П. Яблонских; под ред. С.Н. Ждановой. – Оренбург: ОренПечать, 2013. – 192 с.
5. Жданова, С.Н. Профилактика виртуальных конфликтов подростков в процессе инфосоциализации личности / С.Н. Жданова, О.В. Хлянова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. №4 (10). – С. 42-50 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactiveplus.ru/action/286/imprint>
6. Жданова, С.Н. Технологии формирования социально-ориентированной позиции подростка: Научно-методическое пособие / С.Н. Жданова, Д.М. Кучеренко. – Оренбург: ОренПечать, 2017. – 122 с.
7. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Основы курса: Учебник для вузов и ссузов / Л.В. Мардахаев. – Люберцы: Юрайт, 2015. – 376 с.
8. Марьина, О.В. Профилактика интернет-зависимости молодежи – путь преодоления виртуальных девиаций / О.В. Марьина // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 17-22.
9. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. Учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. – М.: ИЦ Академия, 2013. – 240 с.
10. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: ПСТГУ, 2013. – 400 с.
11. Солдатова, Г.О. Пойманные одной сетью. Социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете / Г.О. Солдатова. – 3-е изд. – М.: ФРИ, 2012. – 320 с.
12. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2012. – 427 с.
13. Фрейд, З. Лекции по введению в психоанализ / З. Фрейд; [пер. с нем. А.М. Боковой]. – М.: Академический проект, 2009. – 597 с.
14. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. – М.: Юрайт, 2013. – 367 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

| | | |
|--|--|----|
| Аббасова Левиза Иловичева | РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ | 4 |
| Аббасова Левиза Иловичева Зотова Ирина Васильевна | СЕМЬЯ КАК ИНСТИТУТ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 6 |
| Аксенова Любовь Николаевна | СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЖЕНЩИН НАРОДОВ ЮЖНОЙ СИБИРИ (XIX-НАЧАЛО XX В.) | 9 |
| Амет-Уста Зарема Ремзиевна | ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ НА ПРИНЦИПАХ ЭТНОПЕДАГОГИКИ | 12 |
| Архипова Алевтина Ивановна Пичуренко Елена Андреевна Пригодина Анна Геннадьевна | СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ЦИФРОВОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ | 14 |
| Афонькина Юлия Александровна | ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ КАК ПРЕДМЕТ МОНИТОРИНГА | 17 |
| Ахметова Дания Загриевна Морозова Илона Геннадьевна | ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 20 |
| Ахметшина Ирина Анатольевна Пиче-оол Татьяна Семёновна Сильченкова Людмила Семёновна | СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ | 22 |
| Барышников Евгений Николаевич Иванова Евгения Евгеньевна | «ВОЛОНТЕРСКИЙ НАВИГАТОР» КАК ФОРМА КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ВОЛОНТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ | 26 |
| Басинский Андрей Михайлович | ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ | 29 |
| Бекшаев Илья Алексеевич Дьячкова Татьяна Валерьяновна | ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ВОВЛЕЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС | 32 |
| Белевцев Виталий Владимирович Коняев Владимир Михайлович Горденко Наталья Владимировна | ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ | 36 |
| Богатырева Людмила Руслановна | СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИКИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ | 39 |
| Борисенко Тамара Георгиевна | ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ГРУППАХ | 42 |
| Бортник Александра Федоровна Захарова Надежда Гаврильевна | ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА ГО (БАДУК) КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ | 44 |
| Буняева Карина Владимировна Король Александр Иванович | РОЛЬ НРАВСТВЕННЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СОТРУДНИКОВ ОВД | 47 |
| Быстрова Наталья Васильевна Воронцов Александр Максимович Грашина Полина Алексеевна Макарова Наталья Васильевна | ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ВЫПУСКНИКА | 50 |
| Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Шамрай Полина Денисовна | ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ | 53 |

| | | |
|--|--|-----|
| Волошина Татьяна Александровна | СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ | 55 |
| Воронин Денис Михайлович Воронина Екатерина Геннадиевна | ОБЗОР ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ | 58 |
| Воронин Денис Михайлович Хотулёва Ольга Викторовна Егорова Галина Викторовна | ОБЗОР ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ | 60 |
| Горденко Наталья Владимировна Горденко Дмитрий Владимирович Резеньков Денис Николаевич | ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 63 |
| Грозян Нина Федоровна Прудникова Татьяна Ивановна | МАЛЫЕ ЖАНРЫ ФОЛЬКЛОРА И ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ | 66 |
| Джиоева Айна Руфиновна Малиева Залина Колумбовна Бесаева Аза Герсановна | ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ | 68 |
| Дронякина Надежда Владимировна Пирожкова Алена Олеговна | ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ФИЛОЛОГОВ К РАБОТЕ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМ СТИХОТВОРНЫМ ТЕКСТОМ | 71 |
| Евдокимова Марина Германовна | ПСИХОЛОГИЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ДЕБАТАХ | 74 |
| Евтушенко Светлана Яковлевна | РАБОТА С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ | 77 |
| Елизарова Екатерина Юрьевна Стафеева Анастасия Владимировна | СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ | 80 |
| Елизарова Евгения Анатольевна Турлова Евгения Владимировна | ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ | 84 |
| Жарёнова Наталья Вячеславовна Борисов Дмитрий Александрович Лебедева Марина Владимировна | ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ НАД ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ЧТЕНИЕМ В ВУЗЕ | 86 |
| Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Асланова Евгения Дмитриевна | ДРАМАТИЗАЦИЯ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 89 |
| Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Соколова Александра Сергеевна | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ АТТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 92 |
| Журавлева Тамара Леонидовна Филипенко Елена Васильевна | ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПРИ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ | 95 |
| Заварина Светлана Юрьевна | РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 98 |
| Зайцева Светлана Александровна Беляева Татьяна Константиновна Аникина Татьяна Николаевна | ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙН КУРСА ДЛЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ | 101 |
| Zalavina Tatyana Yurievna Yuzhakova Yulia Vladimirovna | TEACHING OREIGN LANGUAGES TO ENGINEERING STUDENTS THROUGH THE COMMUNICATION-ORIENTED APPROACH | 104 |
| Звягинцева Анна Алексеевна Ярошевич София Григорьевна | ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ | 107 |

| | | |
|--|---|-----|
| Зеньков Андрей Игоревич Овсянникова Оксана Александровна | РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ НА ДИСЦИПЛИНЕ «ОРКЕСТРОВЫЙ КЛАСС» | 110 |
| Зиновьева Валентина Николаевна Демидова Анна Петровна Нестерова Наталья Кирилловна | ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ | 113 |
| Зиновьева Валентина Николаевна Демидова Анна Петровна Овчаренко Влада Владимировна | ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 116 |
| Злобин Михаил Николаевич | ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРОВ- КУРАТОРОВ В ВУЗАХ МВД РОССИИ | 118 |
| Золоткова Евгения Вячеславовна Никашкина Наталья Сергеевна | КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 121 |
| Золоткова Евгения Вячеславовна Бабий Татьяна Владимировна | ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ | 125 |
| Зорина Оксана Викторовна | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ | 129 |
| Зотова Ирина Васильевна Абдурахманова Эльнара Айдеровна | ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 132 |
| Зубарева Елена Сергеевна | К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ | 135 |
| Зырянова Ольга Николаевна | ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕСТИ «НОС» Н.В. ГОГОЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКИ | 137 |
| Исмаилова Наиля Иркиновна Хасанова Альфия Рафифовна | ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ПРИЁМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ПОСЛЕДСТВИЯМ РАЗРЫВА С КРОВНОЙ СЕМЬЕЙ) | 139 |
| Кириленко Антон Владимирович | ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | 142 |
| Кокаева Ирина Юрьевна Афов Алихан Хаджумарович | ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПОДРОСТКОВ К СДАЧЕ НОРМ ГТО В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 145 |
| Колобова Лариса Владимировна | ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 147 |
| Колобова Лариса Владимировна | ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ | 150 |
| Кондрашова Наталия Владимировна | ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ | 153 |
| Константинова Наталия Петровна | ТЕХНОЛОГИИ МЕНЕДЖМЕНТА СТИМУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР | 156 |
| Копцева Татьяна Анатольевна Копцев Виктор Петрович | ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ДИНАМИКИ И СТАТИКИ В АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ДЕТСКИХ РИСУНКАХ | 160 |

| | | |
|--|---|-----|
| Королева Елена Владимировна Леонтьев Михаил Сергеевич | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ MOODLE В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ | 162 |
| Корчагина Татьяна Александровна | ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 164 |
| Кот Тамара Алексеевна | ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 169 |
| Крайнова Екатерина Анатольевна Тихонов Юрий Алексеевич Снадченко Светлана Валерьевна | ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ | 171 |
| Кротов Евгений Викторович | ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ | 174 |
| Кузнецова Елена Владимировна | РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ | 180 |
| Купавцев Тимофей Сергеевич | СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ СИТУАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ | 183 |
| Кусова Диана Олеговна Наскидаева Елена Хазбиевна | ВОПРОСЫ СОБЛЮДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 186 |
| Кушев Павел Михайлович | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД | 188 |
| Мазуренко Оксана Владимировна Винокурова Наталья Валентиновна Васенина Светлана Ивановна | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ | 191 |
| Малыгин Денис Вячеславович | ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ИНИЦИАТИВЫ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА | 194 |
| Маркинов Иван Фёдорович | АНАЛИЗ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА | 196 |
| Медведева Елена Алексеевна Югова Олеся Вячеславовна | ОСОБЕННОСТИ РЕСУРСНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ | 198 |
| Милованова Ольга Викторовна | ДОКУМЕНТАЛЬНАЯ ПРОЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАНЦАМИ | 201 |
| Моцовкина Елена Владимировна Алания Даниил Андреевич | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННУЮ МОЛОДЕЖЬ (НА ПРИМЕРЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ) | 203 |
| Муравьев Владимир Николаевич Редников Андрей Николаевич | ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ | 206 |
| Мурзакаева Камиля Маратовна | ТАТАРСКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА В УРЖУМСКОМ УЕЗДЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ | 209 |
| Мустафаева Зюре Исмаиловна | ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 214 |
| Мухаметшин Александр Тагирович | СОЦИАЛЬНО-ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫСШЕГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 218 |

| | | |
|---|---|-----|
| Мыхнюк Мария Ивановна | АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ | 220 |
| Пахомов Алексей Николаевич | ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ | 224 |
| Пахомов Алексей Николаевич Богачева Мария Валерьевна | ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ В ВУЗЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ | 227 |
| Пашкова Яна Владимировна | ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ | 230 |
| Первакова Евгения Николаевна | ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ ХХ-ХХІ ВВ. | 233 |
| Петрова Нина Петровна | ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СЕТЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ | 235 |
| Пилипчевская Наталья Викторовна | ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА | 237 |
| Попова Валентина Ивановна | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ | 241 |
| Прудникова Татьяна Ивановна | ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 244 |
| Рамазанова Эльмира Асановна | ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ | 246 |
| Романова Галина Александровна | ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПРИМЕНЕНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ | 248 |
| Романова Мария Никифоровна Филиппова Сардаана Феоктистовна | ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ | 251 |
| Садыкова Оксана Ильисовна | МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА | 254 |
| Сорокоумова Галина Вениаминовна Бурова Ирина Владимировна Шурыгина Ольга Васильевна | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА | 256 |
| Суханова Надежда Тимофеевна Вежелис Татьяна Мечисловасовна | ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 260 |
| Сухонина Наталья Сергеевна | РОЛЬ МУЗЫКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ | 263 |
| Тараканова Анна Николаевна | ОБЕСПЕЧЕНИЕ СВОЕВРЕМЕННОГО РЕАГИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СПО НА ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ РЫНКА ТРУДА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 266 |
| Тахохов Борис Александрович | АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ | 270 |
| Тойшева Ольга Анатольевна Панцева Елена Юрьевна | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ – ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ | 273 |

| | | |
|--|--|------------|
| Федоров Олег Дмитриевич | АНДРАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО НАСТАВНИКА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ | 276 |
| Федоров Олег Дмитриевич | СТРАТЕГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ | 279 |
| Федорова Светлана Александровна | ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ВЫБОР АБИТУРИЕНОМ ОБУЧЕНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ | 283 |
| Хлыбова Наталия Александровна Томичева Ирина Валентиновна Гиренко Ирина Викторовна | ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СЦЕНАРИЯ ПРИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ | 286 |
| Храмова Юлия Николаевна Ипатовая Ирина Серафимовна Хайруллин Рестям Давлетбаевич | РАБОТА В ПАРАХ В ОБУЧЕНИИ ДАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 289 |
| Чепсаракова Наталья Ильдаровна | ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ КОНЦА XX ВВ. | 291 |
| Чердынцева Евгения Валерьевна Якубенко Оксана Витальевна Фролова Полина Ивановна | ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОСТОЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 294 |
| Чикина Татьяна Евгеньевна Миронов Никита Андреевич | ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ | 297 |
| Шакирова Алина Альбертовна Гизятова Ландыш Афраймовна | РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИИ (НАЧИНАЯ С XIX В.) | 299 |
| Шергина Туйаара Алексеевна Попов Максим Мирославович | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 301 |
| Шинтяпина Инна Викторовна | СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ КРЫМСКОГО РЕГИОНА | 304 |
| Школина Татьяна Ивановна Показанникова Любовь Тимофеевна Ильин Александр Викторович | ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК СРЕДСТВА В ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ НОРМ ГТО | 307 |
| Эркенова Асият Владимировна | ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ | 310 |
| Эхаева Раиса Могдановна | ИСТОРИЯ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РОССИИ | 313 |
| Юдина Татьяна Михайловна | АУТЕНТИЧНЫЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ | 316 |
| Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна | РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ | 319 |
| Юртаева Ольга Алексеевна | РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ | 322 |
| Яблонский Константин Анатольевич Даньшин Александр Сергеевич | ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 325 |
| Якунчев Михаил Александрович Семенова Наталья Геннадьевна | ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ДЕЙСТВИЯ УСТАНОВЛЕНИЯ ПРИЧИННЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ | 327 |
| Ялов Александр Михайлович | ОСОБЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ БЛОКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ | 331 |

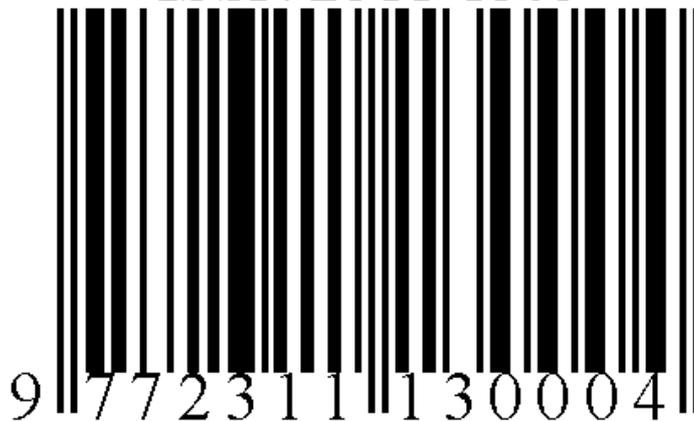
| | | |
|--|--|-----|
| Ялов Александр Михайлович Ерыгин Евгений Анатольевич | ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ | 333 |
| Яшникова Наталья Владимировна | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ | 337 |
| ПСИХОЛОГИЯ | | |
| Абдурасулов Давран Абдурасулович Беленкова Лариса Юрьевна | ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 339 |
| Ананикова Виктория Викторовна Беленкова Лариса Юрьевна | ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СРЕДОВЫМИ УСЛОВИЯМИ | 343 |
| Бура Людмила Викторовна | СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ | 347 |
| Гришина Анастасия Викторовна Косцова Мария Викторовна Быстрыков Виктор Александрович | ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ ДО И ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ | 351 |
| Ерина Инобат Аъзамкуловна Фанина Евгения Николаевна | ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ | 356 |
| Коданева Михалина Сергеевна Коданев Алексей Витальевич | СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ОСУЖДЕННЫХ МУЖЧИН С РАЗЛИЧНЫМ СТАТУСОМ В ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СТРАТИФИКАЦИИ | 359 |
| Лукьянов Алексей Сергеевич | ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК КРИТЕРИЙ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ | 363 |
| Лучинкина Ирина Сергеевна Маложенко Полина Алексеевна Блажкун Злата Владиславовна | ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ВИРТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ | 366 |
| Лучинкина Анжелика Ильинична Коршак Анна Александровна | ПСИХОЛОГИЯ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ | 370 |
| Льдокова Галия Михайловна | СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ | 373 |
| Мальшев Константин Борисович Сенько Марина Алексеевна | ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПСИХОЛОГА В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ | 377 |
| Малютина Татьяна Владимировна Цыганкова Ольга Юрьевна Лонская Лариса Владимировна | ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЕГО ФАКТОРЫ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ | 382 |
| Миннахметова Лариса Тагировна Мухаметсафин Рамиль Сунгатович Зимин Александр Сергеевич | ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА | 384 |
| Петраш Марина Дмитриевна | ПОЗИТИВНОЕ ОДИНОЧЕСТВО В СТРУКТУРЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПОВСЕДНЕВНЫХ СТРЕССОРОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВЗРОСЛОСТИ | 387 |
| Попов Максим Николаевич Соболев Валерий Иванович | ЛЕГИТИМИЗИРОВАННАЯ АГРЕССИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В УСЛОВИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ | 391 |
| Савенкова Ирина Анатольевна Ильина Юлия Владимировна | МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ | 395 |
| Савеньшева Светлана Станиславовна Аникина Варвара Олеговна Блох Мария Евгеньевна | ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ОТНОШЕНИЕ К БЕРЕМЕННОСТИ И РЕБЕНКУ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА COVID-19 | 398 |

| | | |
|---|--|------------|
| Самосадова Елена Владимировна Сухарева Надежда Федоровна | НОРМЫ МУЖСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ | 401 |
| Султанова Ирина Викторовна Кленикова Карина Андреевна | СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ | 404 |
| Чертовикова Анастасия Сергеевна | ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ОСУЖДЕННЫХ ЗА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ | 407 |
| Яблонских Юлия Павловна Дроздова Наталья Владимировна | ИНФОСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН | 411 |

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 72. Часть 1.

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 25.08.2021. Сдано в набор 27.08.2021. Дата выхода 06.09.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 48,74. Тираж 500 экз. Цена свободная.